

Monatshefte

für deutsche Sprache und Pädagogik.

(Früher: **Pädagogische Monatshefte.**)

A MONTHLY

DEVOTED TO THE STUDY OF GERMAN AND PEDAGOGY.

Organ des

Nationalen Deutschamerikanischen Lehrerbundes.

Jahrgang VIII.

Januar 1907.

Heft 1.

Der fremdsprachliche Unterricht in Frankreich.

(Für die Monatshefte.)

Von **Ernest Tonnelat**, professeur agrégé, Caën, Frankreich.

Aus dem Französischen übersetzt von **Oscar Burckhardt**, Lehrerseminar, Milwaukee, Wis.

Der fremdsprachliche Unterricht hat in Frankreich während der letzten zwanzig Jahre einen bedeutenden Aufschwung genommen. Es würde zu weit führen, wollten wir bis ins einzelne den Gründen nachforschen, warum bis dahin die modernen Sprachen nicht dasselbe Ansehen genossen wie die klassischen. Genug, wenn wir bemerken, dass der Unterricht bei uns in hohem Grade traditionell geblieben ist, und dass die von Napoleon I. gegründeten Lyceen sich nach wie vor dasselbe Ziel steckten wie die grossen Jesuitenschulen des 18. Jahrhunderts: junge Leute für die gute Gesellschaft heranzubilden, ihren Geist zu formen und zu glätten, sie zu befähigen, die allgemeinen Ideen zu ergreifen und an ihnen Geschmack zu finden. Nur die alten Studien, die sogenannten „Humaniora“, schienen geeignet, diese verfeinerte Erziehung zu geben. Der Unterricht bewahrte einen idealistischen Charakter, während er dabei das Vorrecht einer bestimmten Klasse, des guten Mittelstandes, blieb. Die Vermischung

der Gesellschaftsklassen und die Bedürfnisse des praktischen Lebens haben unter der dritten Republik tiefgehende Veränderungen hervorgerufen. Schritt haltend mit der Entwicklung internationaler Beziehungen, hat man sich bei uns einem methodischen Studium der lebenden Sprachen zugewendet. Die Wichtigkeit dieses Studiums hat in dem Grade zugenommen, als man sich auf Grund der erzielten Resultate darüber klar wurde, dass die modernen Sprachen und ihre Literaturen in sich selbst einen nicht zu unterschätzenden Wert besitzen, der zum allermindesten in gleichem Masse wie das Studium des Altertums den Forderungen der Gegenwart entspricht.

* * *

Ehe wir auseinandersetzen, wie die lebenden Sprachen in den Mittelschulen und Volksschulen gelehrt werden, wollen wir erst untersuchen, wie auf den Universitäten die mit diesem Unterrichtsfach betrauten Lehrer herangebildet werden, da der Wert des Unterrichts von dem der Lehrkräfte wesentlich abhängt. Man hat sich in den letzten zwanzig Jahren bemüht, einen Körper von Neuphilologen heranzubilden, die sowohl vom wissenschaftlichen wie vom beruflichen Standpunkte aus alle wünschenswerte Garantie gewähren.

Die Kandidaten für das Lehrfach haben sich zum mindesten einer Prüfung (*licence-ès-lettres*) und einer Bewerbung („*certificat d'aptitude à l'enseignement des langues vivantes*“ oder „*agrégation des langues vivantes*“) zu unterziehen. Wir werden aber bald sehen, dass die Prüfung häufig durch einen „*concours*“ vermehrt wird und umgekehrt.

Bei der Prüfung (*licence-ès-lettres*) fordert man von dem Kandidaten eine gründliche praktische Kenntnis der Sprache, die sie lehren sollen. Nun liegt es auf der Hand, dass der Unterricht auf den französischen Universitäten diese praktische Kenntnis nicht zu geben vermag. Nur der Aufenthalt im fremden Lande ermöglicht es dem jungen Studenten, Wortschatz, Aussprache, Tonfall und Leichtigkeit im Verkehr sich zu eigen zu machen. Man hat daher alles getan, um solchen Studenten die Reise ins Ausland zu erleichtern. Die Zahl der Kandidaten, die aus eigener Tasche einen ein- bis zweijährigen Aufenthalt in Deutschland oder England bestreiten können, ist sehr gering. Die Mehrzahl der zukünftigen Lehrer studiert auf Staatskosten im Ausland. Jedes Jahr wird eine ansehnliche Anzahl von Stipendien (*bourses*) zur Verfügung der Kandidaten gestellt. Aber diese Stipendien werden nicht aufs Geratewohl oder nach Willkür bewilligt. Sie sind das Resultat einer Konkurrenzprüfung (*concours*). Diese erste Prüfung (*concours des bourses de licence*) steht also am Anfang der Laufbahn der Studierenden. Die Vorbereitung auf dieselbe vermehrt natürlich die Studienzeit des zukünfti-

gen Lehrers um ein oder zwei Jahre. Aber dieser Verzug bildet eine Gewährleistung für getane Arbeit und erworbene Kenntnisse. Die Stipendien, die auf einen Zeitraum von zwei Jahren bewilligt werden, betragen 1200 Francs für ein in Frankreich verbrachtes Jahr, 2400 Francs für ein Jahr im Ausland.

Mit oder ohne Stipendien begibt sich also der Kandidat nach Deutschland und immatrikuliert sich an einer der Universitäten. Der Unterricht, den er daselbst und besonders in den germanistischen Seminaren erhält, erweitert und vervollständigt die Kenntnisse, die er sich auf französischen Universitäten zu erwerben in der Lage ist. Die Nähe der deutschen Universitäten macht es erklärlich, dass an unseren philosophischen Fakultäten die lebenden Sprachen in der Gesamtheit der daselbst geleisteten Arbeiten nur eine beschränkte Rolle spielen. So gibt es beispielsweise an der Sorbonne in Paris nur je drei Professoren für den deutschen, beziehungsweise englischen Sprachunterricht. Das erscheint wenig; dennoch mag es genügen, da ein Teil der Studenten beständig von Paris entfernt ist, um in Oxford und Cambridge oder an deutschen Universitäten zu studieren. Ausserdem muss bemerkt werden, dass die Sorbonne nicht den gesamten höheren Unterricht in Paris einschliesst. Neben ihr bestehen unabhängige Organisationen, wie die „Ecole des hautes études“ und „Collège de France“, wo auch germanische Philologie betrieben wird. Diese beiden Anstalten unterscheiden sich von der Sorbonne durch einen mehr wissenschaftlichen und selbstlosen Standpunkt, insofern sie sich auch nie die Vorbereitungen für Prüfungen und Konkurrenzen zum Ziele setzen. Nebenbei will ich noch die „Ecole normale supérieure“ erwähnen, zu welcher der Studierende nur nach einer strengen Konkurrenzprüfung zugelassen wird, und die einer kleinen Anzahl künftiger Lyceums- und Universitätslehrer einen von der Sorbonne unabhängigen Unterricht erteilt. Seit 1905 ist diese Anstalt mit der Sorbonne eng verbunden und hat so einen neuen Wirkungskreis erhalten.

Nach einem ein- bis zweijährigen Aufenthalt im Ausland kehrt der Neuphilologe nach Frankreich zurück, um sich der Staatsprüfung zu unterziehen. Diese Prüfung ist aber nicht ausschliesslich den modernen Sprachen und Literaturen gewidmet. Sie erstreckt ihre Fragen über ein ausgedehntes Gebiet, welches zugleich Französisch, Latein, Griechisch, Weltgeschichte, Philologie und die lebenden Sprachen einschliesst; aber man nimmt Rücksicht auf die Spezialität jedes Kandidaten, indem die Fragen zum grösseren Teile sein Spezialstudium decken. Der Titel eines „licencié-ès-lettres“ kann dem eines Doktors der Philologie in Deutschland so ziemlich gleichgestellt werden. In Frankreich, wo die Universitätstitel bis zu diesem Jahre (1906) das ausschliessliche Privilegium des einjährigen Militärdienstes hatten, wurde durch das Gesetz der Titel eines

„licencié-ès-lettres“ dem eines Doktors der Rechte oder der Medizin gleichgestellt.

Im Besitze seines Diploms darf der junge Licentiat an einer Mittelschule unterrichten. Aber will er dies tun, so vermag ihm das Unterrichtsministerium, von welchem die Ernennungen ausgehen, nur einen Posten in einer entfernten kleinen Stadt mit einem Gehalt von 2500 F. oder gar nur eine Aufseherstelle in einem Lyceum anzubieten. Bekanntlich haben alle französischen Unterrichtsanstalten ein stark frequentiertes Internat; das beständige Zusammensein in dem Hause erfordert aber eine beständige Überwachung, die einem besonderen Körper von Aufsichtslehrern anvertraut ist. Obgleich diese Aufsichtsbeamten gleichfalls den Titel „Répétiteurs“ führen, erteilen sie gewöhnlich keinen Unterricht. Für diesen werden sie nur im Falle der Erkrankung oder Beurlaubung der eigentlichen Lehrkräfte verwendet.

Die meisten licenciés ziehen es demnach vor, ihre Studien fortzusetzen. Von neuem spielt das System der Stipendien hier eine Rolle, indem man denen, die sich durch eine glänzende Prüfung oder durch den Ernst ihrer wissenschaftlichen Arbeiten auszeichnen, Unterstützungen bewilligt. Der Staat gibt auf diese Weise jährlich eine bedeutende Summe aus, verlangt aber seitens der Stipendiaten eine schriftliche Erklärung, sich durch zehn Jahre dem öffentlichen Unterrichte zu widmen, und sichert sich so die beständige Rekrutierung seines Lehrpersonals. Ausserdem behält er sich eine Kontrolle über die Studierenden vor. Wer von ihnen nicht durch unausgesetzte Arbeit sich der gewährten Gunst würdig erweist, verliert alsbald den ihm bewilligten Geldzuschuss.

Nachdem die Kandidaten die Staatsprüfung bestanden haben, bereiten sie sich auf einen „Concours“ vor. Die Anzahl der Lehrstellen in den öffentlichen Schulen ist beschränkt, und so ist notgedrungen auch die Rekrutierung des Lehrkörpers. Zwei Konkurse von ungleicher Bedeutung werden alljährlich in Paris eröffnet, der eine für das „certificat d'aptitude à l'enseignement des langues vivantes“ (Befähigungszeugnis für den Unterricht in den lebenden Sprachen), der andere für die „agrégation“. Das erstere berechtigt gewöhnlich zur Stellung eines Lehrers in einem „collège“ oder in einem „lycée“ von geringerem Grade, das zweite zu einer Lehrerstelle an einem Lyceum. (Über den Unterschied zwischen collège und lycée werden wir später sprechen). Viele Studenten, die aus dem ersten Konkurs siegreich hervorgegangen sind, bereiten sich alsbald für den zweiten vor.

Alle Wünsche der Kandidaten zielen auf die „agrégation“, die allein ihnen eine ständige und hinlänglich gut bezahlte Stellung zu bieten vermag. (Die Bezüge der „agrégés“ belaufen sich in der Provinz auf 3700—6200 F., in Paris auf 5500—9000 F.) Es gibt eine agrégation für

jeden Unterrichtszweig: klassische Sprachen, Geschichte, Mathematik, Naturwissenschaften etc. Wir haben uns hier nur mit der *agrégation* für das Deutsche und Englische zu beschäftigen. Nebenbei gesagt sind die Lehrer in Frankreich nur verpflichtet, *e i n e* Sprache zu lehren: Deutsch o d e r Englisch; anders in Deutschland, wo die Neuphilologen gebunden sind, zwei Sprachen vorzutragen. Deutsch und Englisch sind übrigens nicht die einzigen Sprachen, die in den Lyceen gelehrt werden. Es gibt demnach noch eine *agrégation* für das Italienische, das Spanische und das Arabische; letztere bedingt durch die Kolonialherrschaft in Algerien.

So ist die *agrégation* enge an ein Spezialstudium geknüpft. Der Konkurs hat den doppelten Zweck, die wissenschaftliche Vorbereitung der Kandidaten, sowie ihre pädagogische Tüchtigkeit zu erweisen. Der junge Gelehrte hat seine wissenschaftliche Ausbildung auf deutschen und französischen Universitäten erhalten. Nun muss er den Beweis für seine Eignung zu wissenschaftlicher Arbeit liefern, indem er eine lange Abhandlung über einen Unterrichtsgegenstand niederlegt und vor einer Jury von Universitätsprofessoren verteidigt. Erst wenn er diese Probe bestanden und sein „*diplôme d'études supérieures*“ erhalten hat, wird er zu dem eigentlichen Konkurs für die *agrégation* zugelassen. Die *agrégation* selbst, die nichts weiter als eine lange Reihe von Klausurarbeiten ist, hat zum Zweck, die Summe und die Genauigkeit der wissenschaftlichen Kenntnisse des Kandidaten zu bestimmen. Aber da das Feld der germanistischen Studien zu gross ist, um eine vertiefte Kenntnis der gesamten deutschen Literatur zu fordern, so erstrecken sich die mündlichen und schriftlichen Prüfungsfragen der *agrégation* auf ein beschränktes Programm, welches für ein Jahr im voraus festgestellt wird, so dass alle Kandidaten es nach Musse in seinen Einzelheiten studieren können. Der grösste Teil der Konkurse wird in deutscher Sprache abgehalten.

Was die pädagogische Vorbereitung der Kandidaten betrifft, so erscheint sie in erster Linie gesichert durch eine Reihe von Spezialkursen, die in der seit 1905 zu einem grossen pädagogischen Seminar herangebildeten höheren Normalschule abgehalten werden; in zweiter Linie durch die Probezeit, welche die Kandidaten während mehrerer Monate in den grossen Lyceen von Paris unter der Leitung erfahrener Oberlehrer durchzumachen haben. Die Zahl der „*agrégés*“ ist stets sehr beschränkt. Sie wird jedes Jahr je nach Bedürfnis durch ein Dekret des Unterrichtsministers festgestellt und beträgt gegenwärtig zwölf für das deutsche und eine gleiche Zahl für das englische Fach.

Dies sind die Bedingungen, unter welchen die Sprachlehrer für die Mittelschulen herangebildet werden. Wir haben nun zu untersuchen, welche Aufgabe ihnen obliegt.

* * *

Die Mittelschulen werden in Frankreich durch zwei Arten von Lehranstalten repräsentiert: die lycées und die collèges. Die ersteren sind staatliche, die letzteren kommunale Institute. Sie unterscheiden sich demnach durch die finanzielle Verwaltung. Der Lehrplan ist für beide derselbe, aber die collèges nehmen nicht dieselbe wichtige Stellung ein wie die lycées, da sie sich stets in Städten von untergeordneter Bedeutung befinden. Die von Napoleon I. gegründeten Lyceen (Staatsgymnasien) sind in den grossen Städten, gewöhnlich in den Hauptstädten der Departements, eingerichtet. Es gibt in Frankreich ungefähr 100 Lyceen; Paris allein zählt ihrer 15. Die collèges überwiegen weit an Zahl. Die Lyceen sind dem Prinzip nach für die „professeurs agrégés“ reserviert, die collèges für jene, die nur licenciés sind. Tatsächlich ist aber die Zahl der professeurs agrégés, besonders in den lebenden Sprachen, nicht genügend, um die Reihen stets auszufüllen. Es kommt daher vor, dass auch professeurs licenciés in die Lyceen berufen werden. Wir wollen nur den Unterricht in den letzteren in Betracht ziehen, da der der collèges lediglich ein Abdruck von jenen ist.

Der Unterricht in den Lyceen umfasst sieben, beziehungsweise acht Jahre, und zwar in ihrer Reihenfolge die Klassen VI, V, IV, III, II, I, zu denen noch die „classe de mathématiques-philosophie“ kommt. Der Abschluss der Studien wird durch das Baccalaureat bezeichnet, welches in zwei Abteilungen gewonnen wird, die erste am Ende der ersten Klasse, die zweite am Ende der „mathématique-philosophie“. Beim Eintritt in die sechste Klasse haben die Schüler, welche obligatorisch eine lebende Sprache studieren müssen, zwischen Deutsch und Englisch zu wählen. Während der ersten vier Jahre (Klasse VI, V, IV und III) erhalten sie einen fünfstündigen Unterricht in der Woche in der fremden Sprache, also täglich eine Stunde (Donnerstag und Sonntag sind freie Tage).

Während dieser vier Jahre handelt es sich darum, die Schüler zur lebenden Sprache heranzubilden. Ohr und Kehlkopf müssen gebildet werden. Eine gute Aussprache ist das erste Ziel, welches man sich steckt. Dementsprechend ist der Unterricht in seinen Anfängen fast ausschliesslich mündlich; hat man es doch mit einem Lebensalter zu tun, wo der Stimmorganismus sich leicht den Forderungen der fremden Sprache unterwirft.

Die neuesten (1903) vom Unterrichtsministerium und dem Aufsichtsrat für das Studium der lebenden Sprachen aufgestellten Lehrpläne werden schon für sich allein eine klare Idee davon geben, in welchem Geiste dieser Unterricht zu geben sei.

(Fortsetzung folgt.)

Bemerkungen zum Rechtschreibungsunterrichte.

Von Rich. Lange, Rector in Hagen in Westf.

Das Schulmeisterkreuz! Welcher Lehrer könnte es nicht? Wer wird behaupten, dass es heute trotz aller methodischen Fortschritte unserer Zeit seine Schrecken verloren habe? Wieviel Tausende von Kollegen haben schon bei der Korrektur der Aufsätze je nach ihrem Temperament heimlich oder laut gewettert und geschimpft auf die „vertrackte Rechtschreibung!“ Wie würde es den armen Jungen ergehen, wären sie jedesmal dem gestrengen Herrn Lehrer so zur Hand, wenn er dasitzt, um, wie *Heinrich Seidel* sagt, „mit bluttriefender Feder Böcke zu schlachten“. Ich glaube, unsere schönen neuen Straflisten würden dann unheimlich schnell voll werden. Und wer etwa glaubt, es wäre so schlimm nicht, der frage einmal die Lehrer, die an den Fortbildungsschulen tätig sind, die wissen ein Lied davon zu singen; der vergegenwärtige sich einmal die Entschuldigungszettel, die seine Kinder ihm zur Schule bringen; der lese einmal die Briefe, die unsere Soldaten nach Hause schreiben. Haarsträubende Dinge kann man da erleben. Und wenn dann weiter etwa jemand gar der Ansicht wäre, es käme ja schliesslich doch auch nicht so sehr darauf an, ob die Kinder orthographisch schreiben können oder nicht, wenn sie nur sonst etwas können oder gelernt haben, dem müsste allerdings laut und energisch entgegnet werden: Es kommt *sehr* darauf an! Es gehört nach der unterrichtlichen Seite hin entschieden zu unseren wichtigsten Aufgaben, die Kinder zum Richtigschreiben zu bringen. Seit alter Zeit ist die Rechtschreibung gewissermassen als Gradmesser der Bildung angesehen worden, und wir dürfen uns daher nicht wundern, wenn hier und da in gewissen Kreisen die Volksschulbildung ein wenig über die Achsel angesehen wird. Ich glaube, es würde wenig Eindruck machen, wenn wir etwa einem Kaufmanne, der uns das von orthographischen Schnitzern wimmelnde Schreiben seines Lehrlings als Beweis vorzeigte, entgegenhalten würden, dass der Betreffende dafür aber sehr schön den Gedankengang dieses oder jenen Gedichtes angeben, dieses oder jenes „Musterstück“ erklären und zergliedern kann. Doch genug davon, ich meine, die Volksschule hat die Pflicht, alles zu tun, ihre Zöglinge dahin zu bringen, dass sie ihre Briefe und Geschäftsaufsätze später orthographisch niederschreiben können, und wir Lehrer müssen dahin kommen, dass wir alle groben Verstösse, die unsere normal begabten Kinder nach der Entlassung aus der Schule gegen die Rechtschreibung begehen, *als ebenso viele Unterlassungssünden der Volksschule empfinden*.

Hand in Hand mit diesen Klagen über die mangelhaften Erfolge des orthographischen Unterrichts gehen die sich stetig mehrenden Klagen der Lehrer über das Fehlen eines allgemein anerkannten Lehrverfahrens, sowie über den Mangel an zweckentsprechenden Hilfsmitteln auf diesem Gebiete. In keiner anderen Disziplin tapen wir noch so im Dunkeln; in keinem Fache herrscht eine solche Verworrenheit, als im Rechtschreibeunterricht. Man hat in Lehrerkreisen das mehr oder weniger klare Empfinden, dass die Waffen, mit denen wir den Feind bekämpfen, zum Teil *stumpf* sind. Der ganze Betrieb des übrigen Unterrichts hat in den letzten Dezennien eine wesentlich andere Gestalt angenommen. An Stelle der stillen, schriftlichen Einzelbeschäftigung ist der straffe, geregelte Klassenunterricht getreten. Statt der mechanisch passiven Aufnahme des Unterrichtsstoffes fordern wir heute ein selbsttätiges, bewusstes Erfassen der Geistesnahrung. Nur im Rechtschreibeunterricht sind wir im wesentlichen auf dem Standpunkte der alten Schule stehen geblieben. Noch immer ist die Ansicht, dass es sich im Rechtschreibeunterrichte im wesentlichen um die mechanische Vermittlung von „Wortbildern“ durch Buchstabieren und Abschreiben handele, die herrschende. Vermittelt Wortbilder! ist immer noch die Quintessenz der Rechtschreibemethodik. „Buchstabiert, schreibt ab! so lange, bis sich der Seele des Kindes ein festes, unauslöschbares Bild des Wortes eingeprägt hat!“ rufen die Methodiker immer noch. Und noch neuerdings erklärt ein namhafter Methodiker das Abschreiben für „das allerbeste orthographische Übungsmittel“.

Allein die Praktiker, die nicht die verheissenen Früchte dieses vielgepriesenen Verfahrens sehen, werden doch allmählich misstrauisch gegen dieses Rezept. Das Buchstabieren sowohl wie das Abschreiben ist allgemach sehr in Misskredit gekommen, so dass sich die Zahl der Kollegen stetig mehrt, die diese Übungen sehr eingeschränkt oder ganz aus der Schule verbannt wissen wollen. Und doch sind diese beiden Mittel unstreitig die einzig richtigen, wenn jene Wortbildtheorie Recht hat. Sollte das nicht gegen dieselbe misstrauisch machen? — Es verlohnt sich wahrlich der Mühe, einmal zu untersuchen, ob und wie weit dieses Misstrauen berechtigt ist.

Bekanntlich war es Bormann, der in seinem Schriftchen: „Der orthographische Unterricht in seiner einfachsten Gestalt“ diese Theorie zuerst aufstellte und begründete. Er sagt dort: „Jedes Wort hat in der Schriftsprache seine eigentümliche Physiognomie. Die Aufgabe des Rechtschreibeunterrichts ist es, den Kindern dazu zu verhelfen, dass sie sich diese Physiognomie der Wörter sicher einprägen, welches natürlich vorzugsweise durch Vermittlung des Auges geschieht... Die Einprägung wird aber aufs kräftigste unterstützt, wenn das Kind angehalten wird, das, was es gelesen hat, wiederholt bis auf den Punkt richtig abzuschreiben.“—Zur Begründung der Richtigkeit dieser Worttheorie ist oft auf die Tatsache hingewiesen wor-

den, dass die Kinder, wenn sie über die Schreibung eines Wortes im Zweifel sind, dasselbe zuvor mitunter auf das Löschblatt schreiben, um zu sehen, ob es seine richtige Physiognomie hat. Diese Beobachtung ist als ein wahres document humain für den Rechtschreibeunterricht betrachtet worden, und immer wieder wird sie als Argument ins Feld geführt, um die Richtigkeit dieser Theorie zu erweisen. Oder was beweist denn diese Tatsache *für den methodischen Betrieb* dieses Unterrichtsfaches? — Zugegeben, dass sich wie im Laufe der Zeit durch vieles Lesen und Schreiben schliesslich unserer Seele das Bild der Wörter fest einprägt, so dass wir es dem geschriebenen Worte schon ansehen können, ob es sein richtiges orthographisches Kleid hat. Aber ist denn damit auch nachgewiesen, dass es sich im Rechtschreibeunterricht nun darum handelt, durch Abschreiben und Buchstabieren dieses Wortbild in der Kinderseele zu erzeugen, oder dass der Rechtschreibeunterricht überhaupt direkt auf Erzeugung der Wortbilder hinarbeiten muss? Betrachten wir z. B. das Wort „Zelt“. Wenn ich dieses Wort als „Zeld“ geschrieben sehe, so erkenne ich allerdings sofort auf den ersten Blick auch ohne irgend eine Überlegung, dass das Wort falsch geschrieben ist. Aber ist nun damit erwiesen, dass ich das Wort „Zelt“ nun so und so oft buchstabieren und schreiben lassen muss, bis sich der Seele des Kindes das Wortbild eingepägt hat? Diese Frage stellen, heisst sie verneinen. Jeder Lehrer wird doch hier das Kind veranlassen, das Wort zu verlängern, um so *selbständig zu erkennen*, dass der Endlaut des Wortes ein „t“ ist. *Um etwas anderes handelt es sich doch in diesem Worte nicht*; denn die übrigen Laute geben kaum zu Fehlern Anlass. Das ist hier doch der einzig naturgemässe Weg. Dieses Mittel setzt die Kinder in den Stand, gleich Hunderte von Wörtern richtig zu schreiben, wenn die entsprechenden planmässigen Übungen stattfinden. Oder wer wird bei den Wörtern „bringt“ und „trinkt“ Einprägung des Wortbildes verlangen?

Kommen wir hier nicht durch Bildung der Grundform viel schneller und sicherer zum Ziel? Denn es kann sich in diesen beiden Wörtern doch lediglich um das „g“ und „k“ handeln, die in der angeführten Form gleichlauten. Die übrigen Laute sind ohne weiteres klar. Überlegt sich das Kind, dass „bringt“ von „bringen“ und „trinkt“ von „trinken“ her stammt, so ist ihm auch die Schreibung der beiden Wörter sofort einleuchtend, ohne dass es das Wort buchstabiert und abschreibt.

Dieses Zurückführen auf die Grundform setzt das Kind in den Stand, nun auch in so und so vielen anderen derartigen Fällen auf die richtige Spur zu kommen, während durch Buchstabieren und Abschreiben immer nur das *eine* Wort geübt wird, und auch hier ist eine spätere Verwechselung keineswegs ausgeschlossen, da nicht das *Denken*, die *Selbsttätigkeit* des Schülers in Anspruch genommen worden ist, sondern lediglich eine mechanische Reihenbildung hervorgerufen wurde. Betrachten wir die Wörter „Krämer,

säumen, ändern, Ärmel". Diese Wörter bieten doch keine anderen Schwierigkeiten, als dass den Kindern unklar sein kann, ob sie hier ein „ä" oder ein „e" zu setzen haben. Werde ich nun wohl durch geistloses Buchstabieren und Abschreiben die Wortbilder vermitteln, oder ist es nicht besser und bildender, durch Ableitung dieser Wörter von „Kram, Saum, anders, Arm" die Kinder auf die richtige Schreibung zu führen? Die Antwort kann sich jeder selbst geben. Doch weiter. Es handelt sich um die Schreibung der Wörter: Haus, Häuser, Strauss, Sträusse, Fluss, Flüsse, fließt, geflossen, verreist, zerreißt. Wer wird hier fordern: „Präge dir die Wortbilder ein!" Wie sicher kann ich hier durch geeignete Unterweisung die Kinder bald dahin bringen, die Schreibung dieser *und aller anderer Wörter* mit „S"-Lauten *selbständig* zu begründen, indem sie sprechen: „Haus wird mit „Schluss-s" geschrieben; denn das „s" steht am Schlusse einer Silbe. Häuser wird mit „langem s" geschrieben; denn das „s" steht am *Anfange* einer Silbe. Strauss wird mit „ss" geschrieben; denn der Endlaut wird in der Verlängerung scharf gesprochen. Bei Sträusse bleibt das „ss"; denn das Wort wird lang gesprochen. — Bei Flüsse wird das „sz" in „ss" verwandelt; denn das „ü" wird kurz gesprochen, — verreist wird mit „st" geschrieben; denn es stammt von *verreisen*; — zerreißt wird mit „szt" geschrieben; denn es stammt von *zerreißen*. Wer kann angesichts dieser klaren Regeln über die S-Laute, die nur eine verschwindend kleine Anzahl von Ausnahmen haben (z. B. Firnis, Atlas, Iltis, die Endung „nis" etc.) noch fordern, dass die Kinder diese Tausende von Wörtern, in denen es sich um Schreibung des „S"-Lautes handelt, sich nach ihren Wortbildern mechanisch einprägen sollen? Es ist dies gerade eine Unmöglichkeit. Übe ich in methodisch geordneter Weise diese Regeln an der Hand *einer grossen Menge von Beispielen* gründlich durch, so setze ich die Kinder in den Stand, *mit bewusster Sicherheit* diese Wörter richtig zu schreiben. Dann hat das Kind nicht nötig, das Wort „Flüsse" erst aufs Löschpapier zu schreiben, um zu erkennen, dass es nicht „Flüsze" schreiben darf, da das so „komisch" aussieht. Tut es das dennoch, so ist dies ein Zeichen, dass das Kind nicht *weiss*, dass nach kurzen Vokalen das „sz" bei der Verlängerung in „ss" verwandelt wird. Es handelt sich weiter um die Schreibung der Wörter „Satz, Kranz, Kreuz, sitzt, glänzt" etc. Wie klar und durchschlagend ist hier die Regel: „Nach Mitlauten und Doppelselbstlauten steht kein „tz"! Heisst es nicht geradezu mit Steinmassen kämpfen, wenn man hier verlangt, dass die Kinder die Wörter so lange buchstabieren und abschreiben, bis sie das „Wortbild" erfasst haben? Wie schnell und sicher kann ich die Kinder dagegen durch obige Regel in den Stand setzen, die Wörter, in denen ein „z" oder „tz" vorkommt, richtig zu schreiben!

Das richtig geschulte Kind *weiss*, dass es nicht „Schranck" schreiben darf, da dem „k" ein Mitlaut vorhergeht. Es *weiss*, dass „Fabrik, Musik, Insekt" etc. nicht mit „ck" geschrieben werden, da es Fremdwörter sind.

Es *weiss*, dass es nicht „gehben“ schreiben darf, da das Dehnungs-h nur vor l, m, n und r steht. Es *weiss*, dass *spülen ohne „h“* geschrieben wird, da mehrere Mitlaute am Anfang stehen. Ebenso bei den Wörtern: *Schale, Scham, Schar, Schere, schonen, Schonung, schon, schön, schmal, schmoren, Schwan, Schwert, schwer, Span, Spur, Spule, spülen, Sporen, spüren, sparen, Strom, Blume, Flor, Flur, Kram, Krone, Plan, Gram, grün, Qual, quer*. (Pf und St. gelten hier nur für einen Laut.) Es kennt auch die wenigen Ausnahmen: „Strahl, Drohne, prahlen, Strähne“. Das richtig geschulte Kind *weiss*, dass in den Wörtern „Frühling, steht, Draht“ etc. das „h“ *kein Dehnungszeichen*, sondern ein selbständiger Laut ist, der in „frühe, stehen, „drehen“ hörbar wird. Es *weiss*, dass „heilig“ mit „g“ und „freilich“ mit „ch“ geschrieben wird; denn es hat an vielen Beispielen geübt, den Stamm solcher Wörter zu suchen, und danach die Endung zu bestimmen. In allen diesen Fällen können die Kinder bei entsprechender Schulung durch richtige Lautauffassung, durch Ableitung und Anwendung von Regeln das Richtige durch eigenes Nachdenken finden. „Aber die vielen Ausnahmen“, höre ich sagen.

„Die zahlreichen Wörter, die von der Regel abweichen?“ Nun vorerst sei bemerkt, dass die orthographischen Unregelmässigkeiten in unserer Sprache tatsächlich weit geringer sind, als vielfach angenommen wird. Die Zahl der Wörter, deren Schreibung die Kinder nicht durch richtige Lautauffassung, durch Ableitung und durch Anwendung einer Regel erkennen können, ist in der Tat verhältnismässig gering. J. Mohr hat berechnet, dass bei 68,5% aller Wörter die Schreibung lauttreu ist, deren Schreibung also auf richtiger Lautauffassung beruht; bei 26,8% kann die Schreibung durch Anwendung der orthographischen Regeln bestimmt werden, so dass also hiernach für die tatsächlichen Unregelmässigkeiten nur noch 4,7% übrig blieben. Nehmen wir auch getrost einen höheren Prozentsatz an, so ist doch die Zahl der Wörter, die orthographische Unregelmässigkeiten zeigen, im Verhältnis zu den übrigen jedenfalls als sehr niedrig anzusehen. Aber es gibt solche; das lässt sich nicht bestreiten. Die Schreibart der Wörter wie „holen, Witwe, Stadt, stets, Axt“ u. s. w. lässt sich in der Schule nicht begründen. Auch die Fälle, in denen uns die etymologische Ableitung irre führt, wie z. B. bei *Eltern, ausmerzen*, sind zu berücksichtigen. Was soll denn hier geschehen? Müssen wir hier zu den primitiven Mitteln des Buchstabierens und Abschreibens greifen, um die Schreibart dieser Wörter dem Gedächtnis einzuprägen? Nun, es sind doch bei obigen Wörtern keineswegs sämtliche Laute unregelmässige, sondern es sind hier wie bei den meisten andern Wörtern nur immer ganz bestimmte Laute, deren Schreibung den Kindern Schwierigkeiten macht. Bei dem Worte Stadt ist es das „dt“; bei holen das fehlende „h“; bei Witwe die fehlende Verdopplung des „t“; bei stets das „ts“; bei Axt das „x“. Auf diese Laute müssen wir das Augenmerk der Kinder richten. Es gilt also,

diese Wörter, deren Schreibung von der Regel abweicht, zu *lernen* und zwar *unter absichtlicher Erfassung ihrer orthographischen Eigentümlichkeit*. Behandle ich das Kapitel von der Dehnung durch „h“, so werden die Wörter, in denen das „h“ der Regel zuwider fehlt, fest eingeprägt. Das sind nicht allzu viele. Es kämen, von kleineren Formwörtern abgesehen, etwa folgende in Betracht: holen, malen, Denkmal, einmal, Öl, Pol, Polen, Salzsole, Kamel, Name, nämlich, Same, Dom, Dame, Ton der Geige, Zone, Person, empor, geboren, Kur. Die Kinder müssen imstande sein, diese Wörter, soweit sie für die betreffende Unterrichtsstufe in Betracht kommen, anzugeben. Ebenso werden die wenigen Wörter mit dt, ts, und x nach ihrer orthographischen Eigentümlichkeit fest eingeprägt. Die Kinder müssen mit Sicherheit angeben können: Stadt, verwandt, gewandt, gesandt u. s. w. werden mit „dt“ geschrieben; bereits, stets, vorwärts u. s. w. mit „ts“; Axt, Hexe, Nixe mit „x“; Quelle, Qual, Qualm mit „Qu“; Vater, Vogel, Vers, Vieh u. s. w. mit „V“; Pferd, Pflug, Pflanze mit „Pf“. Diese Wörter werden *unter Mithilfe der Klasse* zusammengestellt, an die *Wandtafel* geschrieben, *oft gelesen*, aufgeschrieben, nötigenfalls zu Hause eingeprägt, nachher aufgezählt und niedergeschrieben, wobei natürlich die Reihenfolge gleichgültig ist. Auf diese Weise kommen wir viel schneller und sicherer zum Ziel, als wenn wir stets jede einzelne Wortphysiognomie durch Buchstabieren und Abschreiben einprägen wollten. *Immer ist das Augenmerk der Kinder auf den einen fraglichen Laut zu richten, dessen orthographische Eigentümlichkeit erfasst werden soll.* Beim Buchstabieren und Abschreiben dagegen wird ihre Aufmerksamkeit von sämtlichen Lauten gleichmässig in Anspruch genommen, und der Nutzen ist infolgedessen trotz des grossen Zeitaufwandes sehr gering. Statt also das Wort „geboren“ buchstabieren oder abschreiben zu lassen, lasse ich einfach sagen: „geboren“ wird ohne „h“ geschrieben; denn *darauf* kommt es bei diesem Worte lediglich an. Die andern Laute kommen nicht in Betracht. Ist es nicht geradezu eine Zeitverschwendung, sprechen zu lassen: „Einwohner — grosses E, i, en, we, o, ha, en, e, er“? Wird der Junge das Wort nun nach seiner orthographischen Eigentümlichkeit sicher erfasst haben, und wenn er es auch fünfmal buchstabiert hat? — Wer hätte es noch nicht erlebt, dass das „h“ schliesslich gegebenenfalls doch noch ausgelassen wird. Und das ist auch erklärlich. Dieser langatmige Lautschwall verhindert es nur zu leicht, dass sich die Aufmerksamkeit der Kinder auf den *einen Laut konzentriert*, auf den es in diesem Worte einzig und allein ankommt, nämlich auf das „h“. Ist es da nicht viel richtiger, sprechen zu lassen: „Einwohner“ wird mit „h“ geschrieben? Denn die andern Laute sind alle zweifelfrei und können kaum verfehlt werden, von der Grossschreibung des Wortes abgesehen. Das Buchstabieren stellt sich als *ein mechanisches Ablesen von Buchstaben* dar, durch das gar wenig erreicht ward. *Darum sollte das Buch-*

stabieren des ganzen Wortes durch ein Hinlenken der Aufmerksamkeit auf die orthographische Eigentümlichkeit des Wortes ersetzt werden.. Auf diese Weise wird der Blick der Kinder für die Erfassung des charakteristischen Lautes geschärft, und sie gewöhnen sich beim Lesen daran, zur Steigerung ihrer Sicherheit im Rechtschreiben sich die Worte stets auch auf ihre Schreibung hin anzusehen.

(Schluss folgt.)

Pädagogische Steckenpferde.

Eine Weihnachtsträumerei von F. K., Cincinnati, O.

Während der poesievollen Weihnachtsvakanz sass ich an einem stillen Nachmittage allein vor meinem Tannenbäumchen und beschaute träumerisch den bunten Flitter, der von den grünen Zweigen hing. Gerade vor mir baumelte ein niedliches, aus Holz geschnitztes Steckenpferdchen — es war einstens für meinen Jüngsten bestimmt. Als ich länger hinsah, da schien auf einmal das Bäumchen zu wachsen; es wurde schnell ein stattlicher Baum, und seine Zweige waren ganz behangen mit Steckenpferden, nichts als Steckenpferde, grosse und kleine, in allen Farben und Formen. Beim näheren Betrachten fand ich gar, dass es lauter *pädagogische Steckenpferde* waren, die mir alle sehr bekannt vorkamen. Sie nickten mir auch alle vertraulich zu, denn es waren ja die lieben „hobbies“, die seit meiner schulmeisterlichen Laufbahn in den hiesigen Volksschulen von den jeweiligen Ober-Reitknechten, auch Superintenden-ten genannt, und ihren Assistenten schlecht und recht geritten wurden.

Plötzlich fingen die Tierchen an zu sprechen, alle auf einmal; jedes wollte seine Lebens- und Leidensgeschichte erzählen. „Halt!“ gebot ich strenge, „das geht nicht — eines nach dem andern — ganz oben wird angefangen.“ Da droben am Gipfel, meistens lahm und verkrüppelt und kaum noch erkenntlich, baumelten die zahlreichen Steckenpferdchen eines früheren politischen Ringmeisters, die er beinahe alle vom pädagogischen Zirkus in Chautauqua bezog. Das älteste davon, es hiess „*Prozent-Prüfung*“, ein steifes pedantisches Vieh, begann traurig: „Mein Reitknecht hat mich seiner Zeit selbst gross gezogen und mich darum auch stets mit Vorliebe geritten. Das war in der guten alten Zeit, als man noch die Schüler und Lehrer jährlich viermal strenge und exakt bis auf ein Zehntel Prozent examiniert und taxiert hat. Da wusste man ganz genau, was jeder Schüler und auch jeder Lehrer wert war. Aus Pietät reiten mich jetzt noch einige ganz alte Prinzipale, aber bei den jüngeren bin ich unbekannt und verachtet. O, diese undankbaren Fortschrittler!“

„Mir ging es nicht besser“, stimmte das bunt bemalte und verschnörkelte Steckenpferd *„Illustrierter Aufsatz“* in die Jeremiade ein. „Als ich mich noch in den Cincinnatier Schulen herumtummelte, da mussten alle Aufsätze, auch die der A B C-Schützen, oben, unten, neben und zwischen dem Text bildlich veranschaulicht werden. Da gab es keinen Gegenstand in den drei Reichen der Natur, der nicht in die Aufsatzhefte gezeichnet oder gar gemalt wurde. Freilich war sehr häufig der Text zur Erklärung und Erkennung des Gegenstandes nötig. Auch Werke der Dichtkunst wurden während meiner Herrschaft von den Schülern illustriert, wenn von ihnen bekannte Gedichte in Prosa verarbeitet wurden. ‚Der gute Kamerad‘, ‚Die Rache‘, ‚Der Glockenguss zu Breslau‘, ‚Der Erbkönig‘ und noch viele andere Werke unserer Dichterkoryphäen entgingen im deutschen Department nicht der bildlichen Darstellung der Schüler. Waren die Aufsätze aber gar für eine Ausstellung bestimmt, dann waren die Illustrationen, die zumeist unter gütiger Mitwirkung des Klassen- und des Zeichenlehrers angefertigt wurden, die Hauptsache und der Aufsatz nur noch ein kurzer verbindender Text dazu. — Meine Herrlichkeit ist jetzt zu Ende; man hat kein Verständnis mehr für die bildende Kunst.“

„Du hast ganz recht, lieber Leidensgenosse“, liess sich weiter unten am Baume ein jüngerer, aber auch schon ausrangiertes Steckenpferdchen vernehmen, es war der *„Sandtisch.“* „Ja, die darstellende Kunst und mit ihr der Anschauungsunterricht werden heute total vernachlässigt. Zu meiner Zeit da wurde auf mir, d. h. auf dem sand-table, die Topographie eines Landes, eines Staates oder eines Countys plastisch dargestellt. Auch wie Berg und Tal, Flüsse und Bäche naturgetreu aussehen, das konnte man auf mir den Kindern hübsch zeigen, die alle diese Dinge in Wirklichkeit ja noch niemals gesehen hatten. Die A B C-Schützen aber mussten damals Hunde und Katzen und anderes Viehzeug, Hausgeräte, Früchte und Vogelnester in Lehm formen und damit ihren Kunstsinn entwickeln. Und wie schnell ging dabei die langweilige Schulzeit herum! Das ist nun auch alles vorbei — meine Sandtische stehen jetzt verstaubt und vergessen im Keller oder Speicher der Schulhäuser. Niemand kümmert sich mehr um mich.“

Gereizt schrie hier ein noch ganz junges, modernes Steckenpferdchen, eigentlich ein siamesisches Doppelpferdchen, *„Farbenschachtel und Schere“*, dazwischen: „Was wollt ihr denn, wird gegenwärtig nicht auch die Kunst gepflegt? Müssen nicht die allerkleinsten Schulkinder schon mit Farben schmieren, wollte sagen malen, und zwar frisch und frei nach der Natur und direkt nach Objekten? Wozu erst die altmodischen Vorübungen mit dem Bleistift! Und werden nicht alle die Dinge, die früher in schmutzigem Lehm geformt wurden, nunmehr fein säuberlich in farbigem Papier ausgeschnitten? Ist das kein Fortschritt?“

Triumphierend wollte das Doppel-Steckenpferdchen, das aufgeregt mir gerade vor der Nase herumhüpfte, weiter sprechen. Doch ich beruhigte es mit den Worten: „Du hast recht, mein liebes Tierchen, wir leben ja in dem papierenen Zeitalter und in der Kunstperiode der impressionistischen Malerei! Allein wir wollen erst noch die älteren Steckenpferde da oben am Baume hören.“

Nach kurzer Pause seufzte droben, ganz zwischen den Zweigen versteckt, ein altes verschrumpfeltes Pferdchen: „Es ist schon lange her, dass mich der bekannte pädagogische Steckenreiter, ebenso wie das Steckenpferd ‚Illustrierter Aufsatz‘ von Chatauqua nach Cincinnati brachte. Man hiess mich „*Denkübung*“ („Thought period“), und ich kann euch versichern, als ich in den hiesigen Schulen langsam und gedankenvoll einherschritt, da wurde noch gedacht von den Schülern, tief und schwer — ja sogar sichtbar! Der Lehrer nannte irgend einen Gegenstand oder Thema, worüber die Kinder einen kurzen Aufsatz schreiben sollten. Vorher gab er ihnen fünf bis zehn Minuten Zeit, ihre Gedanken zu sammeln. Während dieser Denkübung mussten die Kinder ihre Denkerstirne auf eine Hand stützen und die Augen schliessen, oder aber ihre Köpfchen auf das Pult legen und auf die untergeschobenen Arme. Und nun wurde fürchterlich gedacht — an alles mögliche, meistens aber an gar nichts. Doch es wurde gedacht. Heute hat mich die gedankenlose hastige Gegenwart ganz vergessen, sie hat keine Verwendung mehr für Denkübungen in der Schule.“

„Auch mich hat man längst in die pädagogische Rumpelkammer geworfen“, jammerte daneben das patriotisch aufgeputzte Steckenpferd „*Flaggen-Begrüssung*“ („Flag salute“), und schüttelte wehmütig seine mit rot, weiss und blauen Bändern geschmückte Mähne. „Und wie kurz war meine Herrlichkeit, sie dauerte kaum ein Jahr! Aber freilich, man hat es auch zu bunt mit mir getrieben. Denkt euch nur: In jedem Schulzimmer musste während meiner Regierung eine amerikanische Flagge sein, die jeden Morgen zu Beginn des Unterrichts von einem Knaben oder Mädchen vorn auf der Plattform geschwenkt wurde, wobei die ganze Klasse einen passenden patriotischen Spruch hersagte, immer denselben und jeden Tag, von Woche zu Woche! Ich war natürlich bald zu Schanden geritten und war anfänglich recht froh, als ich in der Rumpelkammer die ersehnte Ruhe fand. Dass man mich daselbst aber ganz und gar vergass, das zeugt von wenig Patriotismus.“

„Ich werde auch bald ganz zu Tode geritten sein“, murrte noch der patriotische Pardegaul „*Gräberschmückungstag*“, „auf zwei Beinen bin ich ohnehin schon lahm, und dabei sehr alterschwach.“ „Auch ich war einst ein munteres, lustiges Tierchen“, sprach müde und matt das Steckenpferd „*Wetter-Kalender*“. „Wie wurde zu meiner Zeit das Wetter

täglich an die Wandtafel gemalt in niedliche kleine Quadrate. Da konnten die Kinder am nächsten Tage sehen, ob es am vorhergehenden Tage Regen oder Sonnenschein, Schnee oder Wind gegeben hatte. Hatte die Lehrerin aber mal wochenlang versäumt, das Wetter in die Quadrate einzutragen, so konnte sie das auch auf einmal nachholen, besonders wenn sie wusste, dass der Besuch des Schulgewaltigen in naher Aussicht stand. Heute kümmert sich kein Lehrer mehr um mich und das Wetter. Man überlässt das Wettermachen einfach dem offiziellen Wetterklerk, aber es ist auch danach!"

In gleicher Weise jammerten und klagten noch die vielen anderen vernachlässigten und ausrangierten Steckenpferde, und dazwischen wieherten und protestierten die noch aktiven Steckenpferde, wie „Lesezirkel“, „Universitätskursus“, „Promotionspunkte“ u. s. w. Es war ein wüstes, lautes Stimmengewirr; bald verstand ich kein Wort mehr, und die Steckenpferde jagten auf einmal alle in wildem Galopp und mit Schellengeläute um mich herum. Eines davon, ich glaube es war der lahme Paradegaul, der gerade von einem boshaften, hinterlistigen Kollegen geritten wurde, kam dabei so nahe, dass er mich beinahe umwarf. Da erwachte ich — ein lieber Freund, der zum Besuche kam, hatte die Hausklingel gezogen, mein Hund Tutsi bellte laut und stiess mich ans Bein; ich rieb mir die Augen aus — alles war nur ein schulmeisterlicher Weihnachtstraum. Wie lebhaft man doch unter dem Tannenbaum träumen kann!

Wie ich den Aufsatzunterricht auf der Unterstufe begründete.

Von **Geo. Roscher**, Lehrer in Heidenau.

„Der Mensch will Persönlichkeit werden und in sich selbst die Gesetze seines Daseins suchen. In diesem individuellen Menschen findet das moderne Leben seine schärfste Ausprägung.“

Dr. A. Kalthoff, „Mod. Christent.“

Die vorliegenden praktischen Ausführungen, die der Verfasser an seine allgemeinen Betrachtungen hinsichtlich einer Erteilung des Aufsatzunterrichtes nach den Grundsätzen der modernen Pädagogik anschliesst, enthalten ausgezeichnete Fingerzeige, die auch für den Lehrer des Deutschen an der amerikanischen Schule von grossem Werte sein werden. Was hier für die Unterstufe vorgeschlagen wird, kann mit unseren Anfängern mit gleichem Erfolg betrieben werden; denn auch für unseren Unterricht gilt, was der Verfasser als Haupterfordernis der modernen Pädagogik hinstellt: Möglichste Freiheit und Ungebundenheit; denn „sie erkennt mehr und mehr, dass alles Leben, und besonders das geistige, seine eigene Form hat und diese mehr als tausendgestaltig ist, und dass nur die Form, die es durch sich selbst annimmt und aus sich selbst heraus entwickelt, natürlich und wahr ist.“

Je mehr es uns gelingt, die Schüler zum freien Gebrauch des durch den Unterricht gewonnenen Sprachmaterials zu führen, um so erfolgreicher wird sich die Arbeit gestalten, einen um so grösseren Gehilfen für dieselbe werden wir im Schüler selbst gewinnen. D. R.

Die folgenden Übungen wollen die Kinder befähigen, einzelne einfache Gedankeninhalte schriftlich darzustellen.

1. Schreiben unter Zugrundelegung der sinnlichen Anschauung.

a) Der Lehrer zeigt Dinge recht konkreter Art, deren Namen den Kindern unbedingt bekannt sind. Die Namen werden aber weder vom Lehrer noch von den Kindern ausgesprochen. Man wähle Dinge mit orthographisch leichten Namen, z. B. Tafel, Buch, Kasten. Die Kinder schreiben die Namen der gezeigten Gegenstände auf.

Bemerkung: Die Verbindung von Anschauung, Klangbild, Sprech- und Schreibbewegung, deren Bedeutung ich wohl zu schätzen weiss, ist hier absichtlich unterdrückt.

b) Der Lehrer zeigt Dinge mit deutlich in die Augen fallenden Eigenschaften (Farbe, Gestalt, Grösse) und lässt die Kinder aufschreiben, wie z. B. das Löschblatt aussieht.

c) Der Lehrer führt Tätigkeiten aus (gehen, schreiben, singen usw.) und lässt die Kinder aufschreiben, was er tut (nicht was er getan hat!).

d) Er zeigt eine verschiedene Anzahl gleichartiger Dinge (Kugeln, Finger, Bücher usw.) und lässt aufschreiben, wieviel Dinge es sind.

Die Kinder beantworten die Anregungen unter a—d mit einem Worte; sie müssen notwendigerweise auch fast alle dasselbe Wort schreiben; jedes Kind schreibt nach seiner eigenen Orthographie. Brr! auf seiten der Rechtschreibfanatiker; hier scheiden wir uns zum ersten Male mit vielen in Freunde und Nichtfreunde gegen freie Aufsatzproduktion.

Den Übergang zur nächsten Übungsgruppe (Gedächtnisschreiben) bilden Anregungen wie:

Schreibt auf, was man in die Hand nehmen kann,
was auf dem Tische liegen kann,
was wir in der Schule machen (tun) usw.

2. Schreiben aus dem Gedächtnis.

a) Namen. Das Ding ist gegeben.

Z. B. Schreibt auf, wo der Baum steht,
wo der Stein liegt,
wo die Fliege sitzt usw.

Der Ort des Dinges ist gegeben.

Z. B. Schreibt auf, was auf der Strasse zu sehen ist,
was wir auf dem Dache gesehen haben,
was man im Laden bekommen kann usw.

- b) Eigenschaften. Das Ding ist genannt.
 Z. B. Schreibt auf, wie das Dampfschiff ist,
 wie die Blume ist,
 wie die Kiste ist usw.

Die Eigenschaft ist genannt.

- Z. B. Schreibt auf, was sehr lang ist,
 was bunt ist,
 was rund ist usw.

- c) Tätigkeiten. Das Ding ist gegeben.
 Z. B. Schreibt auf, was der Hund tut,
 was der Mann tut,
 was der Zug tut usw.

Die Tätigkeit ist gegeben.

- Z. B. Schreibt auf, wer zieht,
 wer isst,
 wer fliegt usw.

- d) Zahlen. Die Dinge sind genannt.

- Z. B. Schreibt auf, wieviel Leute gestern bei euch in der Stube
 waren,
 wieviel Stühle in eurer Stube stehen,
 wieviel Tassen früh auf eurem Tische stehen
 usw.

Die Zahl ist gegeben.

- Z. B. Schreibt auf, was ihr zweimal, dreimal nebeneinander ge-
 sehen habt.

(Bem.: Durch Gesten erleichtern; nicht über fünf gehen.)

Die Kinder beantworten diese Anregungen mit einem oder mehreren Wörtern; mir kommen hierbei immer schon Sätze zum Vorschein. Die Antwort wird meist verschieden sein; ja, man stelle die Anregung so, dass den Kindern eine Wahl überlassen bleibt.

3. Schreiben aus der Erinnerung.

„Die Erinnerung hat den Charakter des persönlich Erlebten und ist deshalb meist mit Gefühlsbewegungen verbunden“ (Burckhardt, Psychol. Skizzen).

Die Reihe der nachfolgend genannten Anregungen erhebt weder Anspruch auf Vollständigkeit nach Zahl und Art, noch führt sie dieselben nach der Schwierigkeit geordnet auf.

1. Wie ich einmal recht gewartet habe.
2. Wie ich mich einmal recht gefürchtet habe.
3. Wie ich einmal etwas schönes gesehen habe.
4. Wie ich einmal etwas schönes gehört habe.
5. Wie ich einmal etwas gutes gegessen habe.

6. Wie es einmal in unsrer Stube gut gerochen hat.
7. Wie es einmal recht langweilig war.
8. Wie einmal ein Kind recht ungezogen war.
9. Wie einmal ein Kind so gut war.
10. Was einmal beim Spielen nicht recht war.
11. Was mich einmal recht gedauert hat.
12. Wie ich mich einmal recht stolz gemacht habe.
13. Wie ich einmal etwas bauen wollte, was aber nicht ging.
14. Wie ich mich einmal recht gefreut habe.
15. Wie ich einmal recht lachen musste.
16. Wie wir uns einmal alle recht gefreut haben.
17. Wie ich einmal recht böse auf einen andern war.
18. Wie ich mich einmal recht geärgert habe.
19. Wie ich einmal recht geweint habe.
20. Wie ich einmal rechte Angst hatte.
21. Wie ich einmal recht erschrocken bin.
22. Wie ich mich einmal geschämt habe.
23. Wie mich einmal das Wasser geärgert hat.
24. Was ich gestern beim Gewitter dachte.
25. Wie mir der Wind Spass machte.
26. Wie ich einmal im Finstern gewesen bin.
27. Warum ich in der Stube bleiben musste.
28. Was ich früh mache.
29. Wir wollen etwas von der Nacht erzählen.
30. Wie ich einmal recht schnell machen musste.
31. Wie ich einmal etwas vergessen hatte.
32. Wie ich einmal habe umkehren müssen.
33. Warum ich auf der Strasse stehen geblieben bin.
34. Warum ich mitgelaufen bin.
35. Wie ich einmal tüchtig ausgerissen bin.
36. Wie ich einmal jemand habe laut rufen müssen.
37. Was ich zuhause helfe.
38. Was ich zum Spielzeug nehme.
39. Wie einmal Fenster und Türen zuplauten.
40. Etwas vom Feuer erzählen.
41. Von zerrissenen Sachen.
42. Entzweigegangen. Kaputt.
43. Mit Papier Spass gemacht.
44. Spassig angezogen.
45. Warum der Vater böse war. U. s. f.

Diese Übungen sollen vor allem bezwecken, das eigene Gefühlsleben den Kindern etwas zum Bewusstsein zu bringen. Die Kinder beginnen

ihre Antworten am besten mit „wie“, welchen Anfang man ihnen wohl auch geben mag. Von diesen Übungen an gewöhne man die Kinder, nach der Schreibweise von Wörtern zu fragen. Sie melden sich und, vom Lehrer aufgerufen, sagen sie das gewünschte Wort, welches der Lehrer an die Tafel schreibt; doch rate ich, hierin Mass zu halten. So dient dieses (Aufsatz-) Schreiben doch auch dem Rechtschreiben, nur dass die Wortbilder dem Kinde immer mit dem die Produktion begleitenden Lustgefühle verbunden vor die Seele treten. Man achte freilich sehr genau darauf, dass dieses Produzieren den Kindern auch immer eine Lust bleibe; man verlange darum niemals zu viel und dehne alle Elementarübungen nie zu lang aus; Grundsatz muss sein: kurz und oft.

4. Schreiben aus dem Denken.

Warum der Junge nicht mehr barfuss gehen mochte.

Warum der Kleine Haue bekommen hat.

Warum der Kleine geweint hat.

Warum der Wagen so schnell fährt.

Warum der Junge so rennt.

Warum uns der Baum gefällt.

Man kann, wenn nötig, den Anfang geben: „weil — — —. Zu manchen Anregungen gebe ich ein kurzes Situationsbild, z. B. „Warum der Kleine geweint hat“: Der kleine Max stand am Hoftore, rieb die Augen mit den kleinen, schmutzigen Händen und weinte ganz laut —. Das Antwort-Aufsätzchen erscheint dann nur als natürliche Fortsetzung oder als Erklärung des kleinen Situationsbildes.

5. Schreiben aus der Phantasie.

Wenn wir wieder baden gehen.

Was ich heute nach der Schule machen werde.

Wenn das Regenwasser immer dableibe.

Ein kleiner Junge mit einer Tasse voll Heidelbeeren.

Auf die Anregungen unter Nummer 3—5 antworten die Kinder mit wenn auch einfachen Wortverbindungen; meist bringen sie vollständige Sätze oder auch schon Satzreihen. Nach diesen Übungen habe ich immer bemerkt, wie durch diese Art der ersten Aufsatzübungen in den Kindern der Sinn für Gleichheit der Produkte und deren eigentliche Unmöglichkeit und Unstatthaftigkeit frühe geweckt wird; diesen Sinn pflegend, führen wir die Kinder zu einer sozialen Erkenntnis von grösster Tragweite für ihr späteres Leben in der Gesellschaft.

Die Übungen 1—5 verlaufen unter zunehmender Anteilnahme der Persönlichkeit des Kindes, fortschreitender Loslösung von jeglicher Gebundenheit und allmählicher Erweiterung der sprachlichen Ausdrucksform vom einzelnen Wort bis zur Satzreihung.

Soweit es die Übungen unter II, 3—5 nicht schon getan haben, bezwecken die folgenden Übungen, die Kinder zur schriftlichen Darstellung einfacher Gedankenreihen, Gedankenfolgen zu befähigen.

1. Zwei Gedanken, die in natürlichem Zusammenhang stehen, werden dargestellt.

Z. B. Schreibt auf, was ihr am Morgen tut; es soll zweierlei sein, wo ihr gestern gewesen seid, und wohin ihr nachher gleich gegangen seid.

2. Drei Gedanken werden dargestellt.

Anregung wie bei 1.

3. Man lässt auf eine Anregung antworten, und, nachdem die Antwort fertiggestellt ist, sagt man:

Nun schreibt noch etwas hinzu, was dazu passt.

4. Wenn man späterhin wieder auf die unter Nr. II genannten Anregungen zurückgreift, liefern die meisten Kinder etwas, was man sehr wohl für diese Stufe einen Aufsatz nennen kann.

So antworten die Kinder auf diese Anregungen hin in Sätzen, die im Zusammenhang und (meist) in logischer Folge stehen.

B) Die ersten Aufsätze.

1. Der Lehrer lässt sich von jedem Kinde eine kleine Geschichte nach eigener Wahl erzählen, z. B. Von gestern. Vom Sonntag u. s. f.

Nun schreiben wir die kleine Geschichte in unser Buch.

2. Heute dürft ihr mir wieder Geschichten erzählen. Aber wir haben heute nicht viel Zeit, da schreibt ihr mir die Geschichte gleich einmal auf; ich lese sie dann zuhause. So geht es viel schneller, und ihr könnt gleich alle erzählen.

Einer Anregung wird es freilich immer noch des öfteren bedürfen, und die Kunst des ersten Aufsatzunterrichts beruht gerade in der sorgfältigsten, zielbewussten Wahl des anzuregenden Stoffes, welcher einfach, beschränkt, plastisch, stark betont und kindesgemäss sein muss. Dann liefern die Kinder kleine Erzählungen, Wirklichkeitsdarstellungen aus ihrem Erfahrungs- und Erlebenskreis.

Und bald bringen sie Arbeiten, zu denen sie keine direkte Anregung seitens des Lehrers empfangen haben, haben sie doch gelernt, die Schrift als Ersatz der mündlichen Rede anzusehen und zu gebrauchen, und ist ihnen doch die Erzähl- und Mitteilungslust nicht abgetötet worden.

Die erste im vollsten Sinne freie Arbeit muss für die Klasse als ein Ereignis gefeiert werden, und ein freudiges *vivante séquentes* muss Lehrer und Kinder durchglühen, diese mit heller Begeisterung, jenen mit froher Hoffnung.

Berichte und Notizen.

I. Korrespondenzen.

Chicago.

Mit der Alleinherrschaft unseres Schulsuperintendenten Cooley ist nun zu Ende. Alle seine Reformen, die er in unserem Schulsystem einführt und noch einführen wollte, sind wieder aufgehoben, und was die Zukunft bringen wird, weiss kein Mensch. Hätte er statt der lächerlichen Promotionsprüfungen ein vernünftiges System der Beförderungen der Lehrer eingeführt, so wäre die Sache ganz anders gekommen, und er selbst wäre wohl noch für lange Zeit fest im Sattel gesessen.

Die Teachers' Federation hat gesiegt. Anstatt der Examina tritt mit Neujahr eine neue Verordnung in Kraft: Die Lehrer sind gehalten, innerhalb zweier Jahre im ganzen zehn halbe Tage nach der Normalschule zu gehen, um dort zu hospitieren; der Prinzipal hat die Klassen zu übernehmen. Man höre und staune: Fünf halbe Tage — also ganze zehn Stunden per Jahr — sind in Zukunft nötig zur Fortbildung der Lehrer! Wie öde muss es in der pädagogischen Werkstatt eines Lehrers aussehen, der mit einer solchen Weiterbildung seiner eigenen Person zufrieden ist! Freilich, einer Lehrerschaft, die sich mit den Labor Unions solidarisch erklärt, d. h. mit Handlangern, Fuhrleuten, Fensterwaschern u. dgl. gemeinsame Sache macht, darf man das bieten! O, wohin steuern wir! Wo bleibt das Standesbewusstsein der Lehrer, wo die Achtung vor ihrem eigenen hohen Beruf und vor der Lehrerrwürde? Wo in der übrigen gesitteten Welt wäre es möglich, dass die Lehrer herabstiegen, um mit ganz und gar ungebildeten Elementen sich zu einer Gewerkschaft zu vereinigen! Und das schönste an allem ist, dass die Labor Unions die Lehrer eigentlich gar nicht wollen.

Neuerdings werden auch wieder Anstrengungen gemacht, unser Pensionswesen auf eine einigermaßen vernünftige Grundlage zu bringen. Als wir vor etwa zehn Jahren angingen, je ein Prozent unseres Gehaltes per Jahr

zur Gründung einer Pensionskasse zu opfern, da gingen diejenigen, die die Kasse verwalteten, auch gleich an, zu pensionieren. Leute, die nie einen Cent einbezahlt hatte, bekamen bis zu \$600 per Jahr ausbezahlt. Kein Wunder, dass die Gelder gleich von Anfang an nicht ausreichten. Zu warten, bis einmal ein Fond von etwa einer Million Dollars beisammen gewesen wäre, dazu war man zu kurzichtig. Es ist ja so leicht, das Geld Anderer zu bewilligen und auszugeben! Es war daher kein Wunder, dass viele Lehrer nach und nach sich weigerten, weiterhin in die Pensionskasse einzubezahlen und die neu eintretenden überhaupt nicht mehr Mitglied der Pensionsvereinigung wurden. Jetzt sieht man das Trostlose der Lage ein, und man bemüht sich, von der Kommune und vom Staate einen Zuschuss zu erhalten. Aber zur Erlangung eines solchen ist vor allem die Sympathie der Bürger mit der Lehrerschaft nötig. Und wo soll diese herkommen, wenn ein Teil der letzteren sich in offenen Gegensatz zu einem grossen Prozentsatz der Bürgerschaft stellt? Freilich umfasst die Teachers' Federation noch lange nicht eine Mehrheit unserer Lehrer, doch ist sie fortwährend im Munde der Leute und letztere halten deshalb Federation und Lehrer als identisch. Und so leidet der Schuldige mit dem Unschuldigen.

Es ist also schon wieder ein düsteres Bild, das ich zu Anfang des Jahres über unsere Schulverhältnisse entwerfen muss! Wann wird das anders und besser werden? Dann, wenn wir Lehrer selbst mehr zusammenhalten; wenn wir mehr Männer und Frauen im Schuldienst haben, die von der Würde des Lehrberufes mehr durchdrungen sind, als das heute der Fall ist; dann, wenn sich das Standesbewusstsein einmal entfalten wird, das den Lehrern ein für allemal verbieten wird, in eine Sphäre herabzusteigen, wo sie nicht hingehören und wodurch sie sich die Achtung und Sympathie der wohlmeinenden Bürgerschaft gründlich verschmerzen.

Emes.

Cincinnati.

Ein in den deutschen Kreisen Cincinnati wohlbekannter Kollege, Oberlehrer Theodor Meyder, der zwar kein Jüngling mehr an Jahren, aber immer noch voller Tatkraft ist, hat während der Weihnachtsskizzen eifrig gearbeitet. Seine grosse Jubiläums-Ouvertüre, eine Vertonung des bekannten dreissigsten Psalmes, die Herr Meyder in den letzten vier Monaten komponierte, hat er in den Feiertagen vollendet. Diese Ouvertüre für Alt-Solo, Chor und Orchester wird beim goldenen Jubiläum der Seminarklasse 1855—57 des königl. evang. Lehrerseminars zu Nürtingen in Württemberg zur Aufführung gelangen, und zwar unter der persönlichen Direktion des Komponisten. Kollege Meyder wird nämlich nächsten Sommer zu dieser Feier, die Ende Juni in Nürtingen stattfindet, nach der alten Heimat reisen und dabei die lieben Klassenfreunde, die mit ihm vor fünfzig Jahren das Seminar absolvierten, begrüßen. Das wird ein frohes Wiedersehen sein, wenn auch inzwischen die Klasse, die damals 85 Abiturienten zählte, auf zwanzig Jubilare zusammengeschmolzen ist.

Am 23. und 30. Dezember wurde von der Direktion unseres deutschen Theaters hier das Feenmärchen Dornröschen aufgeführt, wobei über hundert Kinder vom deutschen Departement der öffentlichen Schulen mitwirkten. Wie vor Jahresfrist, als sie uns mit „Schneewitchen“ erfreute, so hat sich die Theater-Direktion auch durch die heurige glänzende Aufführung des erst genannten Märchens den besonderen Dank des hiesigen Deutschthums verdient.

E. K.

Milwaukee.

Die Jahreskonvention des Wisconsiner Staats-Lehrerverbandes (Wisconsin State Teachers' Association), die in den Tagen vom 26.—29. Dezember in unserer Mitte tagte, zeichnete sich durch eine zahlreiche Beteiligung seitens der Lehrkräfte des Staates und durch ein reges Interesse an den gebotenen Vorträgen aus. Hauptgegenstände der Besprechung und der in den allgemeinen Versammlungen gehaltenen Vorträge bildeten erstens, die Beziehung der Universität zum allgemeinen Schulwesen des Staates; zweitens, die Beziehung der Bibliotheken zur Erziehung, und drittens, die sittliche Erziehung der ungeratenen und verwahrlosten Kinder.

Seitens des Staatsschulsuperintendenten Charles P. Cary und anderer wurde wiederum heftige Kritik an der höchsten Erziehungsanstalt — der Staatsuniversität — geübt. Herr Cary nannte den Lehrkursus, den die Universität den Hochschulen aufzwingt, einen veralteten und modernen Verhältnissen keineswegs entsprechenden. In der Universität selbst vernachlässige man die Studenten im ersten und zweiten Jahre in ganz unverzeihlicher Weise, indem man hier gar keine Anstrengung macht, erzieherisch vorzugehen, übermässig grosse Klassenbilde und die minderwertigsten Lehrkräfte, resp. Dozenten anstelle, wo gerade die besten erfahrenen Lehrer am Platze sind. Die Abteilung für die Lehrerausbildung (Educational Department) sei an der Universität das Aschenbrödel, das in einer höchst unwürdigen Weise behandelt würde. Für diese Abteilung habe man, wie Supt. Schwartz von Monroe erklärte, bei einer Schülerzahl von 240 nur vier Professoren angestellt, von denen zwei sich fortwährend auf Reisen befänden. Im Law Department habe man hingegen 10 Professoren und 100 Schüler weniger; in der pharmazeutischen Abteilung für 39 Schüler mehr als in der pädagogischen Abteilung. „Für eine Kuh, die man neulich für das Ackerbaudepartement angeschafft, habe man mehr Geld ausgegeben, als man in den letzten zwei Jahren für Erziehungsliteratur verausgabt habe“, erklärte ferner Supt. Schwartz.

Diese und noch andere Schulmänner tadelten alle die Universität in schärfster Weise; u. z. weil sie das höhere Wissen bevorzuge und ihre Pflichten in Bezug auf das allgemeine Schulsystem des Staates gröblich vernachlässige.

Präsident Van Hise folgte mit einem Vortrag über Zwecke und Ziele der Universität und sprach des längeren über den Nutzen, den diese Anstalt den Bürgern des ganzen Staates durch ihr Wirken, besonders dem Farmer durch ihr Ackerbaudepartement erweise, und von dem Vorteil, der den Mitellosen durch den neulich eingeführten Korrespondenzkursus erstehe. Eine direkte Verteidigung gegen die Angriffe seiner Vordränger enthielt sein Vortrag jedoch nicht.

Die mit dem Wachsen unserer Städte und der fortschreitenden Entwicklung unserer sozialen Verhältnisse immer akuter werdende Frage How to deal

with the "bad" boy? wurde auch diesmal von mehreren Rednern behandelt. Richter Ben. Lindsay aus Denver, Colo., und W. L. Bodine aus Chicago, beides Männer, die in der Behandlung ungeratener Jungen und verwahrloster Kinder reichliche Erfahrung haben, sprachen über dieses Thema mit besonderem Verständnis. Beide Redner stimmten darin überein, dass unsere heutige Gesetzgebung unzulänglich sei in Bezug auf dieses Problem. Man baue lieber Zuchthäuser als Zwangerziehungsanstalten (parental schools), man suche durch Bestrafung das Übel auszurotten, statt durch Verhütung. Ein Knabe müsse erst ein Verbrechen begehen und in eine sog. Reformschule geschickt werden, ehe er dazu angeleitet werde, ein Handwerk zu erlernen, sagte Richter Lindsay. Die Lösung dieses Problems liege nicht in der Bestrafung, sondern in der Verhütung, insbesondere in der Verhütung des Schulschwänzens. Im ganzen Staate Wisconsin haben wir nur drei sog. truancy officers, aber tausende von Polizisten. „Der kinderlose Palast und das überfüllte Tenementhaus“ seien beides Krebschäden unseres vielgepriesenen Kulturlandes, erklärte Herr Bodine. Hierin liegt der Kern des ganzen Problems, über das man jedenfalls noch in mancher Jahreskonvention sprechen wird, ehe man einigermaßen Linderung schafft. Hängt doch die ganze Frage mit dem Problem der Kinderarbeit und der brennenden sozialen Frage eng zusammen!

Der Bericht über die Gehälter der in den Landschulen Wisconsin angestellten Lehrkräfte war abermals vielsagend. Diesem Bericht gemäss beträgt das durchschnittliche Maximalgehalt in 54 Counties \$56 per Monat und das Minimalgehalt \$27, bei einem Schuljahr von 7 resp. 8 Monaten. Das durchschnittliche Jahresgehalt aller Lehrer und Lehrerinnen beläuft sich auf die fürstliche Summe von \$272.19!

Bezüglich der vom Präsidenten Roosevelt angeregten Spelling reform weigerte sich die Konvention Stellung zu nehmen, indem sie zwei diesbezügliche Resolutionen, die eine für, die andere gegen die „reform“ annahm.

Eine andere Resolution, die zur Annahme gelangte, bestimmt, dass in Zukunft die Jahreskonvention im Monat Oktober stattfinde, vorausgesetzt die Legislatur ermächtigt die Schulräte, den

Lehrern zwei Tage Ferien ohne Gehaltsabzug zu gewähren.

Ein humoristischer Zwischenfall ereignete sich, als der sarkastisch veranlagte Redakteur des "Western Teacher", Silas Y. Gillan, eine der Empfehlung des Präsidenten Roosevelt entsprechende Resolution einreichte, welche die Einführung des Drills im Scheibenschiessen in die Volksschule befürwortete. Nach langer Debatte wurde beschlossen, die Resolution unter den Tisch zu legen.

* * *

Also ist das so lange Jahre schlafende Dornröschen doch endlich erwacht! Der edle Prinz, der dazu bestimmt war, die holde Schöne von den Fesseln des Schlafes zu erlösen, hat sich endlich gefunden. Der Verein deutscher Lehrer hat sich in seiner letzten Versammlung neu organisiert, und zwar als selbständiger, angeblich von allem offiziellem Wesen unabhängiger Verein. Wir gratulieren aufs herzlichste zu dieser Neugründung und hoffen, dass der Verein bald wieder seine frühere Kraft und Lebensfrische gewinnen möge! Als Beamte wurden erwählt: Herr Julius Rathmann, Präsident; Frau Emma Daprich, Vize-Präsident; Herr Heinrich Lienhard, Sekretär und Schatzmeister.

Den nächsten Vortrag unter den Auspizien des Vereins wird Dr. Otto Heller von der Washington Universität zu St. Louis halten.

—X—

New York.

Wäre es dem Verein deutscher Lehrer von New York und Umgebung vergönnt, immer solch gemütliche und belehrende Sitzungen wie die vom 5. Januar abzuhalten, so würde es nicht nur keinem der gegenwärtigen Mitglieder in den Sinn kommen, denselben fern zu bleiben; es würde im Gegenteil ein jedes Mitglied bestrebt sein, dem Vereine neue Freunde zuzuführen.

Nachdem der geschäftliche Teil unter dem taktvollen Vorsitz Dr. Tombos in befriedigender Weise erledigt und zur Vermeidung unangenehmer Unterbrechungen die lange Reihe von Pokalen bis zum Rande gefüllt war, lauschten die Anwesenden mehr als eine Stunde lang den höchst anziehenden Ausführungen des Herrn Prof. Wm. A. Harvey über unseren zeitgenössischen Dichter Ludwig Fulda. Es war kein steifer und mühsam ausgearbeiteter Vortrag; es

war vielmehr ein ungezwungenes Gespräch über einen Gegenstand, mit dem der Redner nicht nur vollkommen vertraut war, sondern für den er auch aufrichtige Begeisterung hegte. Prof. Hervey hatte die besten Werke Fuldas mit sich gebracht, und indem er den Lebensgang und die poetischen Erzeugnisse des Dichters schilderte, nahm er immer wieder die hübschen Bändchen zur Hand, um besonders anziehende oder charakteristische Stellen daraus vorzulesen. Auch liess er die einzelnen Bände unter den Anwesenden zirkulieren, um einem jedem Gelegenheit zu geben, sich die Titel und den Inhalt der Werke genauer einzuprägen.

Es wäre unmöglich, in wenigen Zeilen den Ausführungen des Redners gerecht zu werden, und ich muss mich auf eine kurze Schilderung von des Dichters Leben und dessen Werken beschränken.

Ludwig Fulda wurde am 15. Juli 1862 in Frankfurt a/M. geboren. Er studierte Philosophie und Literatur in Heidelberg, wo er 1883 summa cum laude doktorierte.

Schon als Student führte er sich im Jahre 1882 mit dem Einakter „Die Aufrichtigen“ in die literarische Welt ein. Im Jahre 1884 siedelte er nach München über, wo er während dreier Jahre ein begeisterter Jünger und Freund Paul Heyses war. Dieser Freundschaft, der er auch fernerhin treu bleibt, entsprang die „Epistel an Paul Heyse“.

Hier schrieb er die Lustspiele: „Das Recht der Frau“, „Unter vier Augen“ und „Die wilde Jagd“.

Im Jahre 1888 kam Fulda nach Berlin, wo er dem Trieb des hier herrschenden Naturalismus verfiel und mit Sudermann in nähere Beziehungen trat. In seinem Aufsatz „Die freie Bühne“ verteidigte er offen die neue Richtung, ohne sich indes zu derselben zu bekennen. Sein aristokratisches Wesen, sowie die Freiheit seines Geschmackes waren die Schranken, die ihn von der naturalistischen Schule ausschlossen.

Im Jahre 1891 erschien „Das verlorene Paradies“ und im folgenden Jahre sein Meisterwerk „Der Talisman“, worin er das Mächdendrama wieder zur Geltung brachte. Hier tritt uns echt erfrischende Poesie entgegen und nicht selten stossen wir auf wahrhaft klassische Stellen. Mit Recht wurde dem Dichter für dieses Stück der Schillerpreis zuerkannt.

Wurde Fulda bisher von Sudermann und Hauptmann beeinflusst, so war das Umgekehrte jetzt der Fall. Hauptmanns

„Versunkene Glocke“ ist ein deutlicher Beweis dafür.

Im Jahre 1898 versuchte sich Fulda ausnahmsweise in einer Tragödie, dem „Herostrat“. Eine neue Bahn schlug er 1901 in seinen „Zwillingsschwernern“ und später in „Maskerade“ ein. Ähnlich wie Ibsen in seinen „Stützen der Gesellschaft“ hat er sich hier die Lösung sozialer Probleme zur Aufgabe gemacht.

Obwohl Ludwig Fulda vorwiegend Dramatiker ist, so hat er sich doch auch auf anderen Gebieten rühmlich hervorgetan. 1890 und 1900 erschien je ein Band Gedichte. Form und Sprache derselben sind tadellos; der darin herrschende Idealismus wechselt gelegentlich mit derber Satire ab. Besonders in den späteren Gedichten, die den früheren an poetischem Werte nachstehen, tritt diese satirische Ader stark hervor.

Auch als Romanschriftsteller, Kritiker und Übersetzer hat Fulda Bedeutendes geleistet. Die Übertragung von Molières Meisterwerken soll er sogar als seine beste literarische Leistung ansehen.

Am Schlusse des Vortrages gab Dr. Zick, der als Student die nähere Bekanntschaft des Dichters machte und seither mehrmals mit ihm in Berührung gekommen ist, eine Reihe persönlicher Reminiszenzen, die mit grossem Beifall aufgenommen wurden.

L. H.

Newark, N. J.

Der Herr Berichterstatte aus der Stadt der Monumente wird wohl kaum seinen Augen trauen, wenn er heute an der Spitze eines Berichtes den Namen der Moskitostadt erblickt. Natürlich wird er dieses Ereignis auf sein Konto schreiben und im Brusttone der Überzeugung ausrufen: „Sie hat geholfen, nämlich meine Ständrede in Heft 10 des vorigen Jahrganges.“ Wir geben zu, dass sein geistiger Weckruf, der gut gemeint war und durchaus volle Berechtigung hatte, gleich der Stimme einer starken Posaune unser Ohr erreicht hat, müssen ihm aber zugleich bedeuten, dass er sich doch im Irrtum befindet und uns bitteres Unrecht angetan hat, wenn er behauptet: „Von Newark, New Jersey, ist auch noch nie eine Korrespondenz an dieser Stelle erschienen.“ Wenn er sich die Mühe geben und im Aprilhefte des vorigen Jahrganges nachblättern will, so wird er einen Bericht aus Newark, N. J., finden. Dass er ihn damals nicht beachtet hat, ist leicht zu

verstehen. Im genannten Hefte steht nämlich der Artikel aus der Stadt der Monumente selbstverständlich an der Spitze der Korrespondenzen, während derjenige aus der Moskitostadt verschämt an der letzten Stelle erscheint und leicht übersehen werden kann. Das soll uns aber nicht hindern, dem Weckrufe Gehör zu schenken, selbst auf die Gefahr hin, dass der verehrte Weckrufer uns zum zweitenmale keines Blickes würdigt. Wegen des Stoffes sind wir nicht in Verlegenheit. Die letzte Korrespondenz aus der Stadt der Monumente selbst hat uns auf ein geeignetes Thema gebracht. Wenn darin ein ergötzlicher dichterischer Erguss mitgeteilt wird, der mit dem vor einem halben Jahre in Newark abgehaltenen 21. Nationalen Sängerkongress des Nordöstlichen Sängerbundes in innigem Zusammenhange steht, so dürfte es uns wohl erlaubt sein, ebenfalls in der Zeit soweit zurückzugreifen und nachträglich vom Sängerkongress selbst etwas mitzuteilen.

Ich greife aus dem Vielen und Vielerlei des Gebotenen das erste Nachmittagskonzert der Schulkinder am Dienstag, den 3. Juli, heraus. Es fand, wie die zwei grossen Abendkonzerte in der vom Gouverneur dem Sängerbunde bereitwilligst überlassenen geräumigen Waffenhalle statt, in der eine grosse Plattform für die Sängermassen hergerichtet worden war. Von den 50,000 Kindern der öffentlichen Schulen und denen der deutschamerikanischen Vereinsschulen waren 5000 zur Teilnahme am Konzert bestimmt. Als sich diese nun zur Hauptprobe unter der Leitung von Miss Louise M. Westwood, Gesangs-Supervisor der städtischen Schulen, einfanden, da stellte es sich heraus, dass die Bühne die Schar der sich eingefundenen Kinder nicht zu fassen vermochte. Es entstand ein Chaos, das zu entwirren über die Kräfte der Miss Westwood und der sie unterstützenden Prinzipale ging. Die Probe konnte dann erst am folgenden Tage stattfinden, nachdem eine genügende Auslese unter den jugendlichen Sängern vorgenommen worden war. Das Konzert selbst nahm einen glänzenden Verlauf. Ausser 3 Orchesternummern und 4 Vorträgen von Gesangs- und Violinkünstlern blieben noch 8 Nummern für die Kinder übrig, nämlich 3 Massenchöre und 5 Einzelchöre. Als Einzelchöre traten auf 1. die Kinder der Chalton St. Schule unter Leitung von Prinzipal Bissel. 2. die Kinder der

tung von Direktor H. von der Heide; sie sangen „Frisch voran“ von Abt und „Lorelei“ von Silcher. 3. die Kinder der South 8 Str. Schule unter Leitung von Prinzipal W. Hoenemann. 4. die Kinder der Franklin St. Schule unter Leitung von Prinzipal A. G. Balcolm, und 5. die Kinder der Hamburg Place Schule unter Leitung von Miss C. Blanche Cliff. Die Massenchöre unter Leitung von Miss Westwood waren 1. Die Wacht am Rhein als Eröffnungsnummer. 2. Pilgerchor von Wagner, und 3. Star Spangled Banner als Schlussnummer. Ganz besonders bemerkenswert war die Begeisterung, mit der die Kinder, von denen ja die allermeisten des Deutschen nicht mächtig waren, die Wacht am Rhein in deutscher Sprache und in tadelloser Weise sangen. Angesichts des Umstandes, dass in den hiesigen öffentlichen Volksschulen der Unterricht im Deutschen nicht eingeführt ist, verdient die Ausdauer seitens der Lehrer und Schüler, mit der das Lied eingeübt wurde, viel Anerkennung. Vom Schulrat muss es als weitgehendes Zugeständnis erachtet werden, dass er die Erlaubnis dazu erteilte. Schien doch das Konzert wie ein rechtes Verbrüderungsfest zwischen Amerikanertum und Deutschtum zu sein. Aber ach, wie sah es einige Monate später während der Wahlkampagne aus, in der es sich um die Wiedereingewinnung der in der letzten Legislatur verloren gegangenen Sonntagsfreiheit handelte! Wie wurden da die Deutschen von den Nativisten in Reden, Predigten und Zeitungsartikeln mit Schmutz beworfen und als gesetzverachtendes und gottlosestes Element im Lande hingestellt, weil sie am Sonntage ein Glas Bier dem Eiswasser vorziehen!

Doch ich will noch einmal auf den Vortrag der Wacht am Rhein zurück kommen. Wie bekannt, begnügt sich der moderne Dirigent nicht mehr damit, einfach Takt zu schlagen; er bemüht sich auch, ein Tonwerk nach seiner Auffassung zu interpretieren. Das schien auch Miss Westwood, deren Talent als Supervisor hoch geschätzt wird, dem Publikum schuldig zu sein. Überraschend war es für mich z. B., als sie aus dem Worte „Wacht“, das der Komponist im drittletzten Takte mit dem zweigestrichenen *g* als einer simplen Viertelnote bedacht hat, eine Fermate anbrachte, die ungefähr die Dauer einer Brevis hatte. Dabei stach sie mit ihrem Taktstocke wie mit einem Degen ein Loch in die Luft, als wolle sie die ganze

französische Armee daran aufspießen. Das schien mir noch über die Symbolik von Richard Strauss zu gehen.

Im ganzen genommen hat das Kinderkonzert gezeigt, welch überraschende Erfolge in den öffentlichen Schulen mit dem Gesangunterrichte während der letzten 10 Jahre erzielt worden sind. Seit Frank Damrosch auf dem Lehrertage in Buffalo im Jahre 1896 durch einen Vortrag über Zweck und Ziele des Gesangsunterrichtes den Anstoss gegeben, hat man sich mit aller Macht der Pflege des bis dahin ziemlich verwahrlosten Unterrichtsgegenstandes hingegeben. Durch tägliche Treffübungen von der untersten Klasse an hat man es er-

reicht, dass die Kinder der obersten Grammarklasse instande sind, eine einfache dreistimmige Komposition vom Blatte zu singen. Die Massenchöre, sowie die schwierigen Chöre der einzelnen Schulen waren Leistungen, wie sie noch vor 10 Jahren eine Unmöglichkeit gewesen wären. Während früher die Kinder einer Schule bei Anschaffung eines Pianos die Kaufsumme zusammenbetiteln mussten, werden jetzt die nötigen Instrumente vom Schulrate angeschafft. Das lehrt wieder, wie ernst man es jetzt mit dem Gesangunterrichte nimmt. Im Lande der unbegrenzten Möglichkeiten kann man auf diesem Gebiete auf ungeahnte Erfolge gefasst sein.

H. G.

II. Umschau.

Vom Lehrerseminar. Nach zwölftägiger Ruhepause wurde die Arbeit des Seminars am 3. d. M. wiederum aufgenommen, und zwar begann damit das zweite Tertial des Schuljahres. Vor den Weihnachtsferien hatten die Zöglinge ihre Zeugnisse über die in den ersten Monaten geleistete Arbeit erhalten.

Am letzten Schultage des alten Jahres veranstaltete am Nachmittage die Akademie eine Weihnachtsfeier, die, im echt deutschen Sinne gehalten, die Anwesenden, die die geräumige Turnhalle bis zum letzten Platze füllten, in die rechte Weihnachtsstimmung versetzte.

Während der Weihnachtswoche gab das hiesige deutsche Pabsttheater zum Besten des Frauenvereins der Akademie, dem die Fürsorge für den Kindergarten obliegt, zwei Vorstellungen (nachmittags und abends) der Görnerschen Bearbeitung vom Aschenbrödel. Die freudig erregte Kinderschar, und ihr Jubel, der bei den Vorgängen auf der Bühne von Akt zu Akt stieg, waren an und für sich schon geeignet, das Herz eines jeden Kinderfreundes zu erfreuen. Dabei war die Aufführung eine vorzügliche. Die Schauspieler boten in ihren Rollen ihr Bestes; und wohl selten war ein solch inniger Kontakt zwischen den Darstellern und dem Publikum vorhanden. Die Ausstattung und Inszenierung waren glänzend. Es wäre zu wünschen, dass unsern Kindern öfters derartige Vorstellungen gegeben würden. Was vermöchte wohl mehr auf das Gemüt und die Phantasie des Kindes zu wirken als unsere deutschen Märchen!

Herr Albert O. Trostel jr. hat der Deutsch-Englischen Akademie 500 Dollars zur Verfügung gestellt zum Ankaufe einer Röntgen Einrichtung, eines Apparates für drahtlose Telegraphie, und einer Anzahl von Geisslerschen und Crookeschen Röhren zur Veranschaulichung der Eigenschaften der strahlenden Materie. Die betreffenden Apparate werden von der weltberühmten Firma für Präzisionsinstrumente, Max Kohl in Chemnitz i. S., geliefert.

Ein zweites wertvolles Geschenk hat die Akademie von Herrn Wilhelm Uihlein erhalten. Er hat zu der von ihm neuerdings begründeten naturwissenschaftlichen Sammlung eine ganze Reihe einheimischer und ausländischer Vögel hinzugefügt. Unter den neuangekauften Gegenständen befinden sich ein Adlerskelett und ein Taubenskelett, ein Straussenei und ein Kolibri, und endlich zwei von den in Deutschland kunstvoll hergestellten Präparaten, die auf der St. Louiser Weltausstellung die Aufmerksamkeit von Laien und Fachmännern erregten, nämlich das Blutgefäßsystem und das Nervensystem eines Huhnes.

Den beiden Gebern gebührt der aufrichtige Dank aller Freunde der Anstalt.

John McDonald, der Schriftleiter und Eigentümer des „Western School Journal“, schreibt in der Dezember-Nummer seines Blattes wörtlich: „Jeder Schüler und jede Schülerin, welche die Gelegenheit hat, sollte Spanisch, Französisch und Deutsch lernen. Besonders ist Spanisch, seitdem so viele

Territorien, in denen diese Sprache gesprochen wird, unter die Regierung der Vereinigten Staaten gefallen sind, beinahe eine Notwendigkeit geworden. In wie vielen Hochschulen (high schools) wird Spanisch gelehrt?"

Und "The Nation" berichtet: „Eine grosse Masse von Erforschung und Ausbeute müsste in Südamerika getan werden, ehe unser Handel dort die Höhe von 350 Millionen Dollars zu erreichen hoffen könnte, welche Summe das Geschäft darstellt, das Deutschland und die Vereinigten Staaten in diesem Jahre (1906) mit einander gemacht haben.“

Wir haben die obigen beiden Zeitungsmitteilungen aus leicht verständlichen Gründen und zu bekannten Zwecken absichtlich gegenübergestellt.

L. R. Klemm, der bekannte tüchtige deutschamerikanische Pädagoge in der Bundesabteilung für Erziehungsangelegenheiten in Washington, aus dessen fleissiger Feder wir in den „Monatsheften“ schon manche wertvolle Notiz veröffentlicht haben, schreibt über „Lehrerkrankheiten“:

„Der heisere Hals der Perdiger und der Lehrer ist sprichwörtlich geworden. Neuere statistische Nachforschungen in Deutschland und England haben die Tatsachen ergeben, dass vieles und lautes Sprechen die Sprachwerkzeuge beträchtlich und oft ernstlich angreift. In Leipzig wurde festgestellt, dass achtundzwanzig aus je hundert Lehrern an unangenehmen, wenn nicht ernstlichen, krankhaften Zuständen der Sprach- und Atmungsorgane litten. In England war das Ergebnis fast noch ungünstiger, nämlich 45 Prozent, wie medizinische Zeitschriften berichten. Besonders in grossen Städten wird der angegriffene Hals des Kanzelredners und des Lehrers häufig angetroffen. Seltsamerweise findet man den kleinsten Prozentsatz in der Stadt Paris; aber jeder, der die Unterrichtsweise des französischen Lehrers kennt, wird den Grund verstehen. Dort sprechen die Lehrer verhältnismässig wenig, die ganze Klasse oder eine Abteilung einer Klasse antwortet und sagt her. Es bereitet viel Vergnügen, wenn man einer Klasse einer Pariser Schule zuhört, wie sie ein an die Tafel geschriebenes Rechenexempel löst: Der Chor beginnt zusammen, bald fallen die Schwächeren ab, und einer oder zwei Schüler, natürlich die begabtesten, gehen siegreich aus dem Kampfe hervor, während die anderen „der Sturm entblättert hat“.

Der Schulrat der Stadt Seattle im Staate Washington hatte alle Alpha-Omega - Verbindungen unter den Schülern verboten und diese aller Vorrechte beraubt, angenommen des einzigen Rechtes, die Schule regelmässig zu besuchen und recht fleissig und ordentlich zu sein. Was machte da ein Schüler? Er verklagte den Schulrat, weil alle Mitglieder seiner Gamma-Eta-Kappa-Brüderschaft schulpflichtigen Alters und deshalb zu allen Privilegien, welche die Schule böte, berechtigt wären. Er behauptete ferner, dass sein Verein vollständig einwandfrei wäre, weil die Versammlungen in den Wohnungen der Eltern der Mitglieder und mit Zustimmung der Eltern stattfänden, und weil die Vereinsgesetze der Gamma-Eta-Kappa die gesetzliche Erlaubnis nicht überschritten.

Der Fall ging bis zum obersten Gerichtshof des Staates, der den klagenden Jungen schliesslich mit der folgenden Begründung abgewiesen hat:

„Das Zeugnis dieses Anklägers zusammen mit dem des Präsidenten des Schulrates und anderer Schulautoritäten stellt in überwältigender Weise die Tatsache fest, dass solche Brüderschaften einen merklichen Einfluss auf die Schule ausüben, da sie auf die gute Ordnung, die Zucht und den Fleiss zerstörend eingreifen. Da dies der Fall ist, so ist es Pflicht und Recht des Schulrats, durch die Annahme von Regeln solche vernünftigen und geeigneten Schritte zu ergreifen, welche die Beseitigung dieser Ergebnisse ergeben.“

Lehrer und Schulbehörden sollten sich die obige obergerichtliche Entscheidung zuschicken lassen.

Lehrermangel in den Vereinigten Staaten ist eine neue, höchst auffällige Erscheinung. Die in New York herausgegebene „Sun“ berichtet darüber: „Das Angebot von Lehrern verringert sich. Von den Normalschulen kommen nicht genug, um alle Schulen zu versehen, und in der Stadt New York ist das Angebot von Orten ausserhalb der Grossstadt von einem Viertel auf ein Zehntel herabgesunken. Die Lehrergehälter sind in New York besser als in anderen Städten, aber die Stellungen in dieser Stadt sind nicht gesucht, weil der Lebensunterhalt dort sehr teuer ist und die zugezogene Lehrerin der Annehmlichkeiten des häuslichen Lebens dort entbehrt. Zeit und

Geldausgaben zur Vorbereitung auf den Lehrerberuf sind gross und nehmen von Jahr zu Jahr zu, und die Zunahme an Arbeitsvergütung, um die ausgegebenen Summen später zurückzuerhalten, steht in gar keinem Verhältnis hierzu. Die auf diese Weise hervorgerufenen Verhältnisse sind für New York von der ernstesten Art. Die meisten unserer Bürger erhalten den ganzen Schulunterricht, den sie haben müssen, in den unteren Klassen der Volksschule, und das ist gerade da, wo der Nachfrage nach tüchtigen Lehrern eine ernste Verkümmern droht. Dass man die Anforderungen, die jetzt an den Lehrer der Volksschule gestellt werden, niedriger machte, ist so wenig wahrscheinlich wie es wünschenswert ist. Die einzig mögliche Lösung der Schwierigkeit scheint zu sein, dass man solche Gehälter anbietet, die einer grösseren Anzahl von Männern und Frauen den Unterricht in den genannten Schulen beehrlicher macht."

Die neue Erscheinung des Lehrermangels, wie sie von dem einflussreichen New Yorker Blatt dargestellt wird, dehnt sich langsam von den grösseren Städten auf das Land aus, und die „Sun“ hat auch die Ursache der Erscheinung, das Missverhältnis zwischen der Kostenhöhe der Vorbereitung auf den Lehrerberuf und die spätere Gehaltstiefe im allgemeinen richtig gekennzeichnet. Aber ein höheres Gehalt ohne eine entsprechende Zunahme der Achtung und des Ansehens für den Lehrer in Staat und Familie dürfte namentlich dem Manne den Lehrerberuf kaum beehrlicher erscheinen lassen als bisher. Und von der Erkennung bis zur Abstellung eines Übelstandes ist bekanntlich hierzulande erst recht ein weiter Weg. Merkwürdig bleibt es immerhin, dass man bereits in Laienkreisen auf den drohenden Lehrermangel hinweist.

Zu unserer letzmonatlichen Mitteilung über die Einweihung des deutschen Theaters in Philadelphia sei heute noch hinzugefügt, dass die Bausumme aufgebracht worden ist durch Anteilscheine zu 10 Dollars das Stück, die sich sämtlich in deutschen Händen aller Vermögensschichten befinden, und an das Theater ist ein grosses Hotel angebaut. Aber es trägt den Namen Schillerhotel; am Todestage Schillers 1905 ist der erste Spatenstich zu dem ganzen Gebäude getan worden,

und am 15. September vor. J. hat man es eingeweiht.

Erst jetzt hat Schulsuperintendent Cooley von Chicago entdeckt, dass das gegenwärtige System der Überfüllung der Schulzimmer „Leben und Kräfte der Kinder vergeude“. Durch Zahlen versucht er in seinem letzten Jahresberichte nachzuweisen, dass aus Mangel an persönlicher Aufmerksamkeit, welche die Lehrerin dem Kinde widmen sollte, alljährlich Tausende von Kindern aus der Schule getrieben oder gezwungen werden, die Arbeit eines ganzen Schuljahres zu wiederholen. Er sagt, dass es unter den gegenwärtigen Verhältnissen dem Lehrer nicht möglich sei, den persönlichen Eigentümlichkeiten der Schüler besondere Aufmerksamkeit zu schenken, und dass dieser beklagenswerte Zustand viele Kinder aus den Schulen in die Fabriken und Werkstätten treibe.

Wie gross sind die Vereinigten Staaten? Das engere Gebiet der Ver. Staaten umfasst 3,026,789 Geviertmeilen, Alaska 590,664, Guam 210, die Panama Kanalzone 474, Hawaii 6449, die Philippinen-Inseln 115,026, Porto Rico 3435, die Tutuila-Inseln von Samoa 77, zusammen also 3,743,124 Geviertmeilen. Das soll 1118 Geviertmeilen mehr sein als früher, die soeben erst bei der Durchsicht und dem Vergleich von Karten und Berichten der verschiedenen geographischen Abteilungen unserer Bundesregierung „gefunden“ wurden.

Die Wirkung des Erdbebens an der Küste des Stillen Ozeans auf die beiden Universitäten Kaliforniens beschreibt ein geborener Kalifornier folgendermassen: „Die Gebäude der Leland Stanford Universität haben bis zur Höhe von \$3,000,000 gelitten, aber die angelegten Kapitalien wurden nicht in Mitleidenschaft gezogen. Die angelegten Kapitalien der Universität von Kalifornien wurden bis zur Höhe von \$3,000,000 in Mitleidenschaft gezogen, aber die Gebäude haben nicht gelitten.“

Der Schulrat der Stadt Philadelphia hat die Einführung des Turnunterrichts beschlossen und William A. Stecher, den seitherigen Leiter des Turnunterrichts an den Volksschulen von Indianapolis, mit einem Gehalte von \$2500 zum Direktor des neuen Un-

terrichtsweiges gewählt. Es sollen so viele Turnlehrer als notwendig mit einem Gehalte von je \$1000 angestellt werden.

Das Ergebnis der letzten Aufnahmeprüfungen für die englischen Seminare zeigt, dass 82.3 v. H. aller Kandidaten junge Mädchen sind. Das Lehramt wird also von den Männern mehr und mehr gemieden. Gründe: Gehälter und Pensionen mehr als bescheiden und fortgesetzte Beaufsichtigungen und Scherereien durch die Schulinspektoren und Lokalbehörden.

Die Einführung der Unentgeltlichkeit der Lern- und Schreibmittel beantragen die Grütli- und Arbeitervereine des Kantons Glarus. Romanshorn hat sie beschlossen.

Für die Fortschritte des Deutschtums in Südamerika spricht die Abhaltung eines deutschen Lehrertages in Buenos Aires, zu dem fünfzig deutsche Lehrer erschienen waren. Nach einer von Dr. W. Ruge, Direktor der Germaniaschule in Buenos Aires, aufgestellten Statistik gibt es in Argentinien 58 deutsche Schulen mit 3207 Schülern; diese Schulen verteilen sich auf die Provinzen Santa Fé, Entre Rios, Cordoba und Buenos Aires. Uruguay hat 2 deutsche Schulen. An den 64 Schulen der La Plata Staaten unterrichten 108 Lehrer und 56 Lehrerinnen.

Eine begrüßenswerte Neuerung hat die städtische Schulverwaltung in Augsburg eingeführt. Sie gibt an die Eltern der in die Volksschulen aufzunehmenden Kinder Fragebogen, um Auskunft über etwaige von den Kindern überstandene Krankheiten, Unfälle und sonstige geistige und körperliche Gebrechen zu erlangen. (Individualitätsbilder.) Diese Angaben, die streng vertraulich behandelt werden, sollen im erzieherischen Interesse dem Lehrer die Möglichkeit gewähren, auf die etwaigen Fehler und Schäden der Kinder in der Schule gebührend Rücksicht zu nehmen und ungerechte Anforderungen und Bestrafungen hintanhalten zu können.

Das englische Unterhaus hatte ein Unterrichtsgesetz angenommen, das u. a. den Religionsunterricht in der Schule verbot und denselben dem privaten Bedürfnis überliess. Am 29. Oktober kam das Gesetz im Oberhaus zur Beratung. Da in demselben das konservative Element überwiegt, so hat es gegen den Widerspruch der Regierung zu Art. 1 des Gesetzes einen Zusatzantrag angenommen, nach welchem in allen öffentlichen Elementarschulen obligatorischer täglicher Religionsunterricht stattfinden soll. Da für die Regierung das Gesetz in dieser Form unannehmbar ist, so hat sie die Vorlage vorläufig ganz zurückgezogen.

III. Vermischtes.

Aus Schülerheften. Heute will ich endlich zu Tinte und Feder greifen, um dir zu schreiben. — Auf seinen Kriegszügen hatte der Kaiser manchmal kaum Wasser und Brot, so dass er oft verhungerte. — Ich ging oft mit meinem Freunde an den Bahnhof, welcher auch mitreisen wollte.

Bei einer Revision in einer elsässischen Schule fragt der Revisor nach ausführlicher Behandlung eines Lesestücks ein naturwüchsiges Mädchen, warum denn eigentlich dieses Lesestück in dem Lesebuch stünde. Antwort: „Damit die Blätter voll werden!“ Schallender Heiterkeitsausbruch bei sämtlichen Revisionsteilnehmern, inmitten dessen man irgend einen „erwachsenen“ Mund ganz leise glaubte vor sich hin zitieren zu hören: „Was

kein Verstand der Verständigen sieht“ u. s. w.

In einer Schule ist Prüfung. Bei der Besprechung Amerikas wird auch der Entdecker dieses Erdteils genannt. Die Lehrerin fragt: „Wer war Columbus?“ Sofort meldete sich eines der Mädchen und erwidert freudig: „Columbus war ein Vogel.“ Nachdem das allgemeine Gelächter sich gelegt, erklärt das Mädchen verschämt: „Ich habe im Lesebuch meiner älteren Schwester eine Überschrift gelesen, die heisst: „Das Ei des Columbus“.“

Im Zeichen des Rades. Vater: „Nun, mein Sohn, was habt ihr gehabt heut' in der Schul?“ — Sohn: Physik — Konische Räder.“ — Vater: „Cohnsche Räder? — Gott Abrahams, — schon wieder e naie Firma!“

Aus der biblischen Geschichte erzählt Lieschen „da reichte Rebekka ihm den Krug und sprach: Trinkt, Herr, dann will ich die andern Kamele auch trinken.“

Was eine Braut ist. Der kleine Walter wird gefragt, ob er wisse, was eine Braut sei. Nach einigem Überlegen antwortete er: „Eine Braut ist eine Frau, die noch keinen Mann hat, aber schon einen weiss.“

Im Dilemma. Gouvernante: John, wer war der weiseste Mann? — John: Salomon. — Gouvernante: Gut! und nun nenne mir auch die weiseste Frau. — John (verlegen): Wenn ich jetzt „Mama“ sage, sind Sie böse. Sage ich aber „Sie“, dann ist Mama böse..

Bücherschau.

I. Eingesandte Bücher.

Frauenchöre für den Gesangunterricht an Lehrerinnenseminaren und höheren Mädchenschulen. Gesammelt und herausgegeben von Paul Mandercheid, Königl. Seminarlehrer. Düsseldorf, L. Schwann, 1904.

Gesangbuch für die Oberstufe der Volksschule, für Sing- und Sekundarschulen. Herausgegeben von Sebastian Rüst, Reallehrer in Gosau. Zürich, Gebrüder Hug & Co.

Liedersammlung für Töcherschulen. Bearbeitet und herausgegeben von A. A. Barner, Grossherzog. Hoforganist und Seminarlehrer. Drei Hefte. Karlsruhe, I. Langs Buchhandlung. Preis Heft 1, 60 Pf., Heft 2 M. 1, Heft 3 M. 1.50.

Herz. Ein Buch für die Jugend von Edmondo de Amicis. Autorisierte Übersetzung von Raimund Wülse. Basler Buch- und Antiquariatshandlung, 1906. Preis elegant geb. M. 2.80.

Deutsche Gespräche. Mit phonetischer Einleitung und Umschrift von Ernst A. Meyer, Dr. phil., Lektor der deutschen Sprache an der Universität Uppsala. Leipzig, O. R. Reisland, 1906. Preis M. 1.50.

Allgemeines Fremdwörterbuch enthaltend die Verdeutschung und Erklärung der in der deutschen Schrift- und Umgangssprache, sowie in den einzelnen Künsten und Wissenschaften vorkommenden fremden oder nicht allgemein bekannten deutschen Wörter und Ausdrücke mit Bezeichnung der Abstammung, Aussprache und Betonung von Friedrich Wilhelm Loof, weil. Herzogl. Sächs. Schulrat

und Gymn.-Direktor a. D. Sechste Auflage besorgt von Dr. Fr. Ballauf. Langensalza, Hermann Beyer & Söhne, 1905. Preis geb. M. 7.50.

August Müllers Allgemeines Wörterbuch der Aussprache ausländischer Eigennamen. Ein Handbuch für Gebildete aller Stände und eine notwendige Ergänzung aller Fremdwörterbücher. In siebenter Auflage bearbeitet von Oberlehrer Dr. G. A. Saalfeld. Ergänzt und bis zur Gegenwart fortgeführt von Rektor H. Michaelis. Leipzig, E. Haberland, 1903. Preis geb. M. 5.50.

Erstes Sprach- und Lesebuch. A German Primer by Lewis Addison Rhoades, Ph. D., Professor of German in the Ohio State University, and Lydia Schneider, Teacher of German in the South High School of Columbus, Ohio. New York, Henry Holt & Co., 1906.

Wie ich meinen Kleinen die biblischen Geschichten erzähle. Von Franz Wiedemann. Neue Bearbeitung. 17. Auflage, Mit Bildern von J. Schnorr von Carolsfeld. Dresden, C. C. Meinhold & Söhne, 1906. Preis M. 2.

Aus dem Verlage von Ernst Wunderlich, Leipzig:

Geborgene Garben. Gedanken und Erinnerungen eines deutschen Lehrers. Von A. Chr. Jessen. I. Band. 1907. Preis geb. M. 3.80.

Monographien zur Jugendschriftenfrage, herausgegeben von den vereinigten deutschen Prüfungsausschüssen für Jugendschriften: Robert Reinck, der Kinderdichter von K. F. Sturm. 1907. Preis 50 Pf.

Die pädagogischen Gedanken des jungen Nietzsche, im Zusammenhang mit seiner Welt- und Lebensanschauung von Dr. Ernst Weber. 1907. Preis geb. M. 2.50.

Führer durch die Strömungen auf dem Gebiete der Pädagogik und ihrer Hilfswissenschaften, zugleich ein Ratgeber für Lehrer und Schulbeamte bei der Einrichtung von Bibliotheken. Herausgegeben unter Mitwirkung von Gelehrten und Schulmännern von H. Scherer, Schulrat in Büdingen (Oberhessen). 2. Heft: Religions- und Moralunterricht. 1907. Preis M. 2.20.

Deutsche Bühnenaussprache. Ergebnisse der Beratungen zur ausgleichenden Regelung der deutschen Bühnenaussprache, die vom 14. bis 16. April 1898 im Apollosaal des königlichen Schauspielhauses zu Berlin stattgefunden haben. Im Auftrage der Kommission herausgegeben von Theodor Siebs. Dritte Auflage. Berlin, Köln und Leipzig, Albert Cohn, 1905. Preis M. 2.40.

Lehrbuch der deutschen Sprache zum Selbstunterricht mit

besonderer Berücksichtigung der schwierigen und zweifelhaften Fälle von Romulus Vögler, Hauptlehrer in Hamburg. Zweite, verbesserte Auflage. Hamburg, Otto Meissners Verlag, 1904.

Teja von Hermann Sudermann. Edited with introduction, notes and vocabulary by R. Clyde Ford, Ph. D., Professor in the Michigan State Normal College, Ypsilanti. Boston, D. C. Heath & Co., 1906.

Schulchorbuch für höhere Lehranstalten. Als progressiv geordneter Lehrgang herausgegeben von Albert Becker, Kgl. Professor, Direktor des Kgl. Domchores und Gesanglehrer am Falk-Realgymnasium zu Berlin, und Fr. Kriegeskotten, Kgl. Musikdirektor, Gesanglehrer am Fürstl. Stolbergischen Gymnasium zu Wernigerode. 6 Teile: I. Sexta; II, a und b, Quinta; III. Quarta und Tertia; IV. Der gemischte Chor; V. Der Männerchor; VI. Der dreistimmige Chor. Chr. Friedrich Vieweg, Berlin-Gross Lichterfelde W.

Grammatisch-stilistisches Wörterbuch der deutschen Sprache. Von Ignaz Emanuel Wessely. Dritte Auflage. Leipzig, O. R. Reisland. Preis M. 2.

Deutsches Lesebuch für Amerikanische Schulen.

Herausgegeben von

W. B. Rosenstengel,

vormals Professor der Staatsuniversität Wisconsin,

und

Emil Dapprich,

vormals Direktor des Nat. Deutscham. Lehrerseminars

Band I Fibel und erstes Lesebuch für Grad 1 und 2.

Ausgabe A nach der Normalwörtermethode.....20 Cents

Ausgabe B nach der Schreibmethode.....20 Cents

Band II für Grad 3 und 4.....30 Cents

Band III für Grad 5 und 6.....40 Cents

Band IV für Grad 7 und 8.....50 Cents

Grammatische Übungshefte für Band I und II 5 Cents pro H

"Wir kennen keine Lehrbücher dieser Art, die der systematisch fortschreitenden Methode so angepasst sind, deren Inhalt mit solcher Sachkenntnis und mit solcher Berücksichtigung der Bildung des Herzens und Gemütes der Kinder and alles dessen, was das Kind interessiert und ihm Freude macht, ausgewählt ist, und die edler und schöner ausgestattet sind."—New York Review.

Verlag:

German-English Academy,

558-568 Broadway,

Milwaukee, Wis.